

TAMPEREEN YLIOPISTO

## Vain taivas rajana?

Rajojen ilmeneminen lukion kuvataidetunneilla.

Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
KAISA MERENKIVI  
Tammikuu 2015

## Tiivistelmä

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajankoulutus

KAISA MERENKIVI: Vain taivas rajana? Rajojen ilmeneminen lukion kuvataidetunneilla.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 52 sivua, 2 liitesivua  
Tammikuu 2015

---

Tutkimus käsittelee koulumaailmassa vallitsevia rajoja ja sääntöjä, jotka vaikuttavat oppilaiden ja opettajien toimintaan. Osa näistä rajoista ja säännöistä on näkyviä, osa näkymättömiä. Kuvataidetunnit ovat osa koulujärjestelmää ja samalla osa sosialisatioprosessia, jonka avulla kasvatetaan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia.

Tutkimuksen kohteena on erään pirkanmaalaisen lukion kuvataidetunnit ja tavoitteena on tehdä näkyväksi niitä asioita, jotka määrittelevät kuvataidetuntien toimintaa. Empiirinen aineisto kerätään viikon aikana kahdesta erikokoisesta lukion kuvataiteen peruskurssin ryhmästä, joista toisessa on kymmenen ilmoittautunutta oppilasta ja toisessa kaksikymmentä. Molempia kursseja opettaa sama kuvataideopettaja.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja siinä käytetään metodologiana etnografista lähestymistapaa. Tutkielman tavoitteena on tutkia koulussa vallitsevaa kulttuuria ja etnografian avulla erilaisia kulttuureja voidaan tutkia sisältä käsin. Tutkimuskysymyksenä on, millaisia rajoja on kuvataidetunnilla. Tavoitteena on tutkia, miten oppilaat ja opettaja kokevat kuvataidetunnit.

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa pyritään tarkastelemaan eri suunnista. Tässä tutkimuksessa saadaan kolme eri näkökulmaa aiheeseen. Kentällä tehtävät havainnot ovat oleellinen osa etnografisen tietämyksen syntyä ja tutkimuksen yhtenä näkökulmana ovat tutkijan omat havainnot, kenttäpäiväkirjan merkinnät sekä valokuvat kuvataidetunneilta. Toisen näkökulman aiheeseen tuo kuvataideopettajan haastattelu ja sen pohjalta syntyneet päätelmät. Kolmas näkökulma kuvataidetunneista saadaan oppilaiden silmin katsottuna, kun he saavat ryhmissä miettiä kuvataidetuntien rajoja ja tuoda oman näkemyksensä esille valokuvien kautta.

Tutkimustuloksissa nousee esiin neljä eri aihealuetta, jotka määrittelevät kuvataidetuntien toimintaa. Nämä aiheet ovat *1. aika*, *2. tila ja arkkitehtuuri*, *3. oppilastuntemus* sekä *4. normit ja säännöt*. Oppilaiden ja opettajan näkemykset näistä kuvataidetuntien toimintaa rajoittavista asioista kuitenkin poikkeavat toisistaan. Oppilaille suurin rajoittava tekijä kuvataidetunneilla on se, että kuvataidetunnit koetaan yhtenä aineena muiden aineiden joukossa eikä sen mahdollisuuksia luovuuden ja yhteiskuntaan vaikuttamisen keinona välttämättä ymmärretä. Opettaja puolestaan kokee epäkäytännöllisen tilan ja oppilasmäärän sekä oppilastuntemuksen rajoittavan kuvataidetuntien mahdollisuuksia.

Avainsanat: etnografia, koulu, kuvataidekasvatus, sosialisatio

# Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	4
2	YHTEISÖN NORMIT JA SOSIALISAATIO .....	6
3	SOSIALISAATIO KOULUSSA .....	8
3.1	Kouluinstituutio .....	8
3.2	Sosialisaatioprosessi lukiossa .....	9
3.3	Kuvataidekasvatus instituution sisällä .....	10
4	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS .....	13
4.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys .....	13
4.2	Aiempia tutkimuksia .....	14
5	ETNOGRAFINEN TUTKIMUS .....	15
6	AINEISTON KERUU .....	17
6.1	Tutkimuksen kohde .....	17
6.2	Oppituntien havainnointi .....	18
6.3	Haastattelu .....	20
6.4	Valokuva osana etnografista tutkimusta .....	21
7	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA .....	23
7.1	Tutkijan näkökulma .....	23
7.2	Opettajan näkökulma .....	30
7.3	Oppilaiden näkökulma .....	34
8	LOPUKSI .....	42
8.1	Tutkimustulokset .....	42
8.2	Johtopäätökset .....	44
8.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkokysymykset .....	46
	LÄHTEET .....	48
	LIITTEET .....	53

# 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa säännöt ovat koko ajan läsnä. Myös koulun arki on täynnä kieltoja ja sääntöjä. Minua kiinnostaa koulussa vallitsevat säännöt ja rajoitukset. Olen pohtinut sitä, mihin rajoja tarvitaan. Tarvitseeko sääntöjä olla olemassa? Olen ymmärtänyt, että sääntöjen ja rajoitusten avulla pyritään kasvattamaan yksilöitä, jotka pystyvät toimimaan ryhmässä ja ovat näin ollen lopulta täysivaltaisia jäseniä yhteiskunnassa, sillä yhteiskuntaan sosiaalistaminen on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä. Yksilöt pystyvät toimimaan yhdessä, jos heillä on yhteiset pelisäännöt ja kaikki noudattavat niitä. Rajoja ja sääntöjä tarvitaan, jotta yhteisö toimii. Jos kaikki tekisivät oman mielensä mukaan, olisi tuloksena todennäköisesti kaaos.

Opiskelen luokanopettajaksi visuaaliseen kulttuuritutkimukseen painottuvassa maisteriohjelmassa ja valmistumisen jälkeen voin työskennellä sekä luokanopettajana että peruskoulun kuvataiteen aineenopettajana. Näin ollen olen kiinnostunut kuvataidekasvatuksesta ja kuvataidetunneista. Pro gradu –tutkielmassani lähden tutkimaan sitä, millaiset asiat määrittävät kuvataidetuntia ja rajoittaako kuvataidetuntien toimintaa mikään. Mitä mieltä opettaja on asiasta? Entä miten oppilaat kokevat kuvataidetunnit?

Vaikka tutkimuksen kohteena ovatkin kuvataidetunnit, en kuitenkaan koe tutkimuksen näkökulman olevan taidekasvatuksellinen vaan tarkoitukseni on kaiken kaikkiaan tutkia koulussa vallitsevia rakenteita. Tutkimuksessani lähestyn aihetta kuvataidekasvatuksen näkökulmasta käsin. Minua kiinnostaa, miten kuvataidetunnit suhteutuvat koulun muuhun kontekstiin.

Kuvataidetunnit kiinnostavat minua etenkin siksi, että tilanteena kuvataidetunteja pidetään usein rennompina kuin koulun muuta arkea. Kuvataidetunneilla sallitaan toimintaa, joka ei ole välttämättä muuten sallittua. Oppilaat voivat liikkua ja jutella paljon vapaammin kuin monen muun aineen tunneilla ja he saattavat pitää kuvataidetunteja hengähdystaukoina koulun muun arjen keskellä. Oletukseni on, että näennäisestä vapaudestaan huolimatta kuvataidetunneillakin on sääntöjä ja rajoituksia, jotka määrittävät sekä oppilaiden että opettajan toimintaa. Minua kiinnostaa tietää, millaisia nämä säännöt ja rajoitukset ovat.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja lähestyn aihetta etnografisen metodologian pohjalta, sillä haluan tutustua ja ikään kuin päästä sisälle kuvataidetunnin ilmapiiiriin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan kohdetta kokonaisvaltaisesti ja lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsijärvi 1997, 157). Olen läsnä tutkimukseni kohteena olevassa yhteisössä ja teen havaintoja siellä. Tutkielmani tavoitteena on tutkia koulun kulttuuria ja siksi etnografinen lähestymistapa tuntui parhaalta vaihtoehdolta. Etnografian tavoitteena on lähestyä erilaisia kulttuureja "sisältäpäin" (KvaliMOTV). Etnografia on metodologiana monipuolinen ja sen avulla voi tehdä näkyväksi erilaisia ihmisen toimintaa rajoittavia käytäntöjä (Lappalainen 2007, 14).

Teen tutkimuksen erään lukion kuvataidetunneilla kahdessa eri ryhmässä, joilla on sama kuvataiteen pakollinen peruskurssi käynnissä. Pyrin kartoittamaan aihetta kolmesta eri näkökulmasta käsin - tutkijan, oppilaan ja opettajan. Tutkijana havainnoin kahden ryhmän tunteja kolmella eri kerralla, jolloin teen tutkimuspäiväkirjaa ja kirjaan havaintojani ylös. Oppilaiden näkökulmaa aiheeseen saan, kun teetän heillä valokuvaustehtävän, jossa he saavat kuvata, millaiset rajat näkyvät kuvataidetunneilla. Tämän lisäksi haastattelen kuvataideopettajaa, joka kertoo omia kokemuksiaan aiheesta.

Tutkimukseni käsittelee sosialisatiota ja sitä millainen rooli kasvatuksella ja koululla instituutiona on yksilön sopeutumisessa yhteiskuntaan. Kuvataidetunnit ovat osa koulujärjestelmää ja näin ollen osa sosialisatioprosessia. Tutkielmassani yritän selvittää, millainen asema kuvataideopetuksella on nuorten elämässä.

Tutkielmani rakentuu seuraavalla tavalla. Aluksi lähden liikkeelle siitä, että määrittelen, mitä tarkoitetaan sosialisatiolla. Tämän jälkeen käsittelen sitä, miten sosialisatio näkyy ja ilmenee kouluinstituutiossa sekä sitä, miten se ilmenee lukioikäisten parissa. Seuraavaksi esittelen kuvataidekasvatuksen asemaa opetussuunnitelmassa sekä historiaa ja suhdetta kouluinstituutioon.

Teoreettisen osuuden jälkeen siirryn oman tutkimusaineistoni pariin. Ennen etnografiseen tutkimukseen tutustumista esittelen tutkimusongelman ja -kysymyksen sekä joitakin aiempia etnografisessa hengessä tehtyjä koulumaailmaan liittyviä tutkimuksia.

Tämän jälkeen kerron tutkimukseni kohteesta, omista havainnoistani sekä opettajan ja oppilaiden näkökulmasta aiheeseen. Lopuksi kokoan tutkimustulokset yhteen, teen johtopäätöksiä aiheesta ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 YHTEISÖN NORMIT JA SOSIALISAATIO

Jokapäiväinen elämä on jatkuvaa vuorovaikutusta ja ajatustenvaihtoa toisten kanssa (Berger, Luckmann 1966, 33). Ymmärtääkseen toista täytyy ihmisillä olla yhteinen kieli ja arvomaailma, joiden pohjalta lähteä liikkeelle.

Sosialisaatio on prosessi, jonka aikana ihminen oppii ja sisäistää yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen tarvittavia tietoja, asenteita, arvoja, käsityksiä, käyttäytymismalleja, normeja ja uskomuksia. Lapsista ja nuorista tulee sosialisaation kautta yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä, sillä he sisäistävät sosialisaation avulla yhteisön normit ja käyttäytymismallit. Sosialisaatio on koko elämän jatkuva prosessi, joka alkaa lapsuudessa ja jatkuu koko elämän. Sosialisaatio on vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa ja sen aikana kehittyvät ne sosiaaliset taidot, joiden avulla ihminen voi kommunikoida muiden kanssa. (Saarniaho, 2005.)

Koska sosialisaatio on kulttuurin omaksumista, voidaan sosialisaation sijasta käyttää myös nimitystä kulturisaatio, sillä ei ole kulttuuria ilman yhteiskuntaa eikä yhteiskuntaa ilman kulttuuria. Sosialisaation kautta siirtyvät traditiot ja vallitseva kulttuuri kasvavalle sukupolvelle. (Antikainen 1998, 102 - 103, 116) Koska sosialisaation vaikutuksesta kulttuuriperintö siirtyy sukupolvelta toiselle, on se yhteiskunnan keino ylläpitää jatkuvuutta (Salonen 1997, 166). Ihminen sosiaalistuu kasvatuksen avulla siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa hän elää, sillä kasvatusta ohjaavat kulttuurin sisältämät arvot, normit ja käytännöt (Antikainen 1998, 14). Institutionaalisen kasvatuksen avulla ohjataan yksilöjä kulttuurissa toimimiseen, kulttuurin tuottamiseen sekä sen käyttämiseen (Kiil 2009, 48).

Inhimillinen kasvu ja kehitys tapahtuvat ihmisyhteisössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa muotoutuu yksilön tietoisuus itsestä. (Antikainen 1993, 10, 81.) Peter L. Berger ja Thomas Luckmann ovat määritelleet sosialisaation kaksi tasoa, jotka ovat primaari- ja sekundaarisosialisaatio. Ensimmäistä lapsuuteen ajoittuvaa sosialisaatiota kutsutaan primaarisosialisaatioksi, jonka aikana lapsi kasvaa yhteiskunnan jäseneksi ja omaksuu ympärillään vallitsevan arvomaailman sekä maailmankatsomuksen. Primaarisosialisaatiota seuraa sekundaarisosialisaation vaihe, joka kohdistuu jo muotoutuneeseen minuuteen ja sisäistettyyn maailmaan. Sekundaarisosialisaation aikana yksilö saattaa havahtua huomaamaan, että

primaarisosialisaation aikana kehittynyt kuva maailmasta ei olekaan yksi ja ainoa. (Berger & Luckmann 1966, 149 - 161.) Sekundaarisen sosialisaation aikana muodostuu yksilön sosiaalinen identiteetti, jonka kautta yksilö omaksuu oman roolinsa yhteiskunnassa (Antikainen 1998, 104).

Yhteisön arvot ovat kuitenkin muuttuvia ja ne vaihtelevat yhteiskunnasta ja ajasta toiseen. Yhteisön yleinen ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle arvopäämäärät ja rajoitukset. Tämän yleisen ihmiskäsityksen mukaan normitetaan yhteiskunnassa hyvän ja ei-hyvän, toivotun ja ei-toivotun sekä sallitun ja kielletyn rajat. (Värri 1997, 34 - 35.) Yhteisöllisesti sovitut tavat vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Ihmisen yhteisössä olemista määrittävät ohjeet ovat käytöstapoja. Käytöstavat kuitenkin muuttuvat ajasta ja paikasta riippuen: toisaalla normaalina pidetty tapa voi jossain toisaalla olla kiellettyä tai epäkohteliasta. (Kiil 2009, 19 - 20.) Uusi sukupolvi pitää opettaa käyttäytymään ja siksi tarvitaan erilaisia sanktioita. Jos sosialisaatio instituutioon sujuu odotetusti, pakkotoimenpiteitä voidaan käyttää säästeliäästi ja valikoivasti. (Berger, Luckmann 1966, 75.)

Opetustyö ja päivittäinen kanssakäyminen ovat täynnä tilanteita, joissa kasvatettaville välittyy viestejä oikeasta ja väärästä. Opettajilla tulisikin olla valmiuksia pohtia kohtaamiaan moraaliongelmiä ja kykyä tehdä niiden pohjalta perusteltuja eettisiä ratkaisuja. (Pitkänen 1996, 5.) Kasvatuksen ja kasvattajan tehtävä on osoittaa rajat, jotka tukevat yksilöllistä kasvua ja ovat välttämättömiä yhteisöllisen olemisen kannalta. Rajat osoittavat paikan yhteisössä ja sen, että nuori ei ole yksin (Sava 2007, 169, 181.) Jos vastuu siirretään ilman ehtoja oppilaalle, osoittaa se koulun edustajien itseymmärryksen puutetta, samoin kuin perinteisten institutionaalisten käytäntöjen sokea noudattaminen (Laine 1997, 161).

Tarkoitus ei ole kasvattaa ainoastaan olemassa olevaa maailmaa varten niin kuin se on, vaan myös niin kuin sen tulisi olla. Tällöin kasvatettavalla on mahdollisuus tehdä vaihtoehtoisia moraalisia ratkaisuja myös uusissa tilanteissa. (Hoffmann 1996, 11 - 12.) Parhaimmillaan sosialisaatioprosessissa syntyy jotakin uutta, jota ei ole aiemmin ollut olemassa. Luovuus on osana sosialisaatioprosessia silloin, kun sekä kasvattaja että kasvatettava keksivät tuoreita tapoja jäsentää todellisuutta. (Salonen 1997, 168.)

## 3 SOSIALISAATIO KOULUSSA

### 3.1 Kouluinstituutio

Kun puhutaan koulusta instituutiona, tarkoitetaan sillä perinteisesti peruskoulua. Tutkimuksessani käytän termiä koulu myös puhuessani lukiosta.

Koululaitos ylläpitää yhteistä kulttuuria. Koulun lisäksi kasvattavia yhteisöjä ovat esimerkiksi koti, kirkko ja erilaiset järjestöt. Kasvatusinstituutiot ovat osa sosialisaatiota ja kasvatus on sosiaalistamista siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää. (Antikainen, 1998, 11, 36; Siljander 1997, 9.)

Kasvattaja toimii yhteiskuntansa ideologian ja kasvatustavoitteiden välittäjänä. Yhteisön ja kasvattajan omien normien välillä voi ilmetä ristiriitaa, mutta tästä huolimatta esimerkiksi opettaja on tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian edustaja. (Värri 1997, 20.)

Yhteisön ja yhteiskunnan arvoja opitaan peruskoulussa. Arvot siirtyvät sekä tiedostetusti että tiedostamatta yksilöihin. Ääneen lausutun rinnalla kiellettyä ja sallittua määrittävät sanallinen, kirjallinen, kuvallinen sekä julkilausumaton, hiljainen moraalit. (Kiil 2009, 9 - 57.)

Virallista koulua määritellään opetussuunnitelmissa, arjen oppimateriaaleissa, toimijoiden välisissä hierarkioissa sekä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa (Tolonen 2001, 78). Tietoa ja taitoa korostavan virallisen opetussuunnitelman lisäksi koulu toimii kirjoittamattoman etiketin mukaan. Oppilaat esimerkiksi viittaavat tai seisovat jonossa ulko-ovella. Tätä kirjoittamatonta säännöstöä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi ja useimmiten oppilaat joutuvat noudattamaan sitä. (Kiil 2009, 58; Antikainen 1993, 33.)

Piilo-opetussuunnitelmaa toteutetaan koulun arjessa usein oppilaan ja opettajan tiedostamatta sitä. Piilo-opetussuunnitelma muodostuu muun muassa oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta sekä todistusjärjestelmästä. Piilo-opetussuunnitelma asettaa oppilaille erilaisia vaatimuksia luokkahuoneessa. Täsmällisyys, hiljaa istuminen, odottaminen, annettujen tehtävien



kanssa puuhaaminen ja pitkäjännitteisyys ovat esimerkkejä piilo-opetussuunnitelman vaatimuksista. (Broady 1987, 15, 33.)

### 3.2 Sosialisaatioprosessi lukiossa

Peruskoulua ja lukiota voidaan pitää omina instituutioinaan. Yleisen oppivelvollisuuden vuoksi peruskoulu tavoittaa lähes koko ikäluokan, mutta lukion käyminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Lukioon mennään yleensä peruskoulun päätyttyä. Peruskoulun kuluessa tapahtuneen sosialisaatioprosessin aikana yhteiskunnan säännöt ja normit ovat tulleet tutuiksi. Sosiaaliin rooleihin valmistautuminen ja niiden omaksuminen kuuluvat nuoruuteen (Antikainen 1998, 155). Vaikka sosialisaatioprosessi ei olisikaan vielä päätöksessään, ovat nuoret luoneet kuvaa omasta identiteetistään ja suhteestaan yhteiskuntaan.

Vaikka lukioikäiset elävätkin nuoruuden vaihetta, joka Antikaisen (1993, 115) mukaan on lapsuuden eli hoivan, ohjauksen ja valvonnan alaisena olemisen ja aikuisuuden eli itsellisyyden ja vastuullisuuden välissä, ovat he jo melkein aikuisia, sillä opintojensa aikana he täysi-ikäistyvät ja saavat 18 vuotta täytettyään oikeudet täysivaltaiseen yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen.

Mannerheimin lastensuojeluliiton nuorten netti sivustolla on koottu lista niistä asioista, joihin nuori on oikeutettu ja velvoitettu 18 vuotta täytettyään:

- *Täysi-ikäisyys, nuori saa päättää omista asioista ja omaisuudesta.*
- *Nuori voi hankkia henkilö- kuorma- tai moottoripyöräajokortin.*
- *Miehillä alkaa asevelvollisuus sen vuoden alusta, jolloin hän täyttää 18 vuotta. Naiset saavat mennä vapaaehtoisina armeijaan.*
- *Nuori saa mennä naimisiin tai rekisteröidä parisuhteen.*
- *Äänioikeus eli saa äänestää vaaleissa.*
- *Oikeus toimeentulotukeen olosuhteista riippuen.*

Sosiaalistumisprosessi, joka on ollut käynnissä tähän asti, alkaa olla päätöksessään. Koska peruskoulu sosiaalistaa yhteiskuntaan, lukion jatko-opiskelupaikakseen valinneista suuri osa lienee

sosiaalistunut yhteiskuntaan eikä heillä ole suurta tarvetta kyseenalaistaa yhteisiä sääntöjä. Peruskouluun verrattuna lukiossa on vapaampi ilmapiiri ja vastuu opintojen edistymisestä on siirtynyt enenevässä määrin oppilaalle itselleen.

### 3.3 Kuvataidekasvatus instituution sisällä

Jotta opettaja hallitsisi opetustilannetta, täytyy luokassa olla tietyt rutiinit ja säännöt, jotka ohjaavat luokkahuonekäyttäytymistä. Hyvä oppilaantuntemus puolestaan mahdollistaa keskittymisen oppimisen kannalta olennaiseen sekä oppilaiden motivaation ohjailuun että häiriökäyttäytymisen ennakointiin. (Määttä 2001, 3.)

Kuvataidetunneilla vallitsee yleensä rennompempi ja vapautuneempi ilmapiiri kuin monella muulla koulun tunnilla ja siellä sallitaan toimintaa, joka ei ole välttämättä muuten sallittua. Tarja Kankkusen (2004, 149) tutkimuksessa selviää, että oppilaat odottavat kuvataidetunneilta rennompaa ilmapiiriä kuin muiden aineiden tunneilta. Kuvataiteen tunneilla heillä on mahdollisuus liikkua vapaammin luokassa ja jutella vierustoverin kanssa.

Kuvataiteen opetus on ollut monessa murroksessa ja se saa perustella olemassaoloaan ja tarpeellisuuttaan opetusohjelmassa säännöllisin väliajoin. Piirustuksen ja kuvaamataidon opetuksesta on siirrytty kuvataiteen opetukseen 2000-luvulla. Uutta opetussuunnitelmaa suunniteltaessa käydään aina kädenvääntöä kuvataiteen paikasta ja määrästä suhteessa muihin aineisiin.

Vaikka kuvataideopetuksen sisällölliset vaatimukset kasvavat jatkuvasti, ei käytettävissä oleva tuntimäärä ole kasvanut. Tämän takia kuvataideopettaja joutuu pohtimaan sitä, mitä hän haluaa opetuksessaan painottaa. (Koivurova 2010, 59.)

Pirkko Pohjakallio (2005) on tarkastellut väitöskirjassaan kuvataidekasvatuksen historiaa ja paikkaa koulussa sekä sen muuttuvia perusteluja 1900-luvulta 2000-luvulle mentäessä. Painopisteenä hänellä on 1960- ja 1970-lukujen vaihde, jolloin oppiaineen perustelut kokivat murroksen ennen kaikille yhtenäisen peruskoulun syntyä.

Kansakouluun piirustus oppiaineena syntyi teollisen vallankumouksen myötä, sillä kehittyvälle teollisuudelle tarvittiin piirtämis- ja suunnittelutaitoisia sekä esteettiseltä maultaan harjaantuneita työläisiä. Toisaalta taideopetuksella on juurensa myös ylimpien luokkien koulutuksen historiassa, sillä esteettisen kielen merkitys on korostunut taide- ja makukasvatuksessa. Ylimmille luokille taide on ollut tapa erottautua rahvaasta ja ilmentää valtaa. (Pohjakallio 2005, 35 - 36.)

Peruskouluun siirryttiin 1970-luvulla. Aiemmin arvostuksessa alempaan luokkaan kuuluneet kuvaamataidonopettajat olivat taistelleet oppiaineelle ja itselleen tasa-arvoista asemaa muiden aineiden rinnalle. Toisaalta peruskouluhanke oli uhka kuvaamataidonopettajien ammattikunnalle, sillä näytti siltä, että taideopetus vähenisi oppikouluun verrattuna. Entiset kansakoulunopettajat eli tulevat peruskoulun luokanopettajat tulisivat saamaan entisen oppikoulun kaksi ensimmäistä luokkaa, jolloin kuvaamataidonopettajat menettäisivät suuren osan tunneistaan. Aiemmin oppikoulussa kuvaamataidonopettajat olivat vastanneet sivistyneistön kuvataidekasvatuksesta, jolla oli ollut erilaiset tavoitteet kuin kansakoulun piirustuksen opetuksella. (Pohjakallio 2005, 69 - 70.)

Koulun taidekasvatuksesta käytiin kiivasta keskustelua, sillä peruskoulun opetussuunnitelmaa laadittaessa ehdotettiin kuvaamataidon ja käsityön yhdistämistä oppiaineeksi nimeltä muotoaminen. Kuvaamataidon opettajat pyrkivät kuitenkin tuomaan näkyväksi kuvaamataidon uudenlaista, entisestä piirustuksesta poikkeavaa profiilia. He halusivat osoittaa modernin kuvaamataidon opetuksen merkityksen nuorten maailmankuvan jäsentäjänä sekä visuaalisen ajattelun rakentajana. (Pohjakallio 2005, 96 - 97.) Näin taiteen roolia haluttiin korostaa kuuluvaksi jokapäiväiseen elämään. Julkisen keskustelun ja kulttuurialan vaikuttajien tukemana kuvaamataito säilyi itsenäisenä oppiaineena peruskoulussa (Pohjakallio 2005, 116 - 117).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeen kaikille yhteistä kuvaamataitoa on yläasteella vain seitsemännellä luokalla (Pohjakallio 2005, 193). Päävastuu kuvataiteen opettamisesta on siis nykyään ala-asteen luokanopettajilla, joilla ei ole välttämättä aineenopettajan pätevyyttä.

2000-luvulla kuvaamataidon opetuksessa koettiin seuraava murros, kun aineen nimi muuttui kuvaamataidosta kuvataiteeksi. Nimen vaihdos synnytti keskustelua vaihdoksen tarpeellisuudella. Uutta nimeä kuvattiin muun muassa elitistiseksi ja epätarkaksi. (Pohjakallio 2005, 194.)

Kuvataiteen asema kuvastuu oppiaineen nimen muutoksissa ja siinä, että suurimman osan kuvataiteen opetuksesta antavat luokanopettajat ja peruskoulussa kuvataiteen aineenopettaja opettaa

oppiainetta kaikille ainoastaan seitsemännellä luokalla. Tämä olisikin tärkeää ottaa huomioon luokanopettajien koulutuksessa, jotta luokanopettajilla olisi laajemmat tiedot ja taidot opettaa kuvataidetta ja luoda pohjaa yläkoulun puolella jatkuvalla kuvataidekasvatukselle. Lukioon menevillä nuorillakin kuvataidetta on vain yksi pakollinen kurssi.

## 4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys

Pro gradu –tutkielman aihetta pohtiessani päälimmäisenä mielessäni oli koulumaailmaan liittyvät säännöt ja rajoitukset ja se, kuinka ne näkyvät koulun arjessa ja ovat osa instituution rakenteita. Kuvataidetunnit kiinnostavat minua siksi, että ne usein eroavat ilmapiiriltään koulun muusta arjesta.

Haluan tutkia, millä tavalla oppilaat ja opettaja kokevat kuvataidetunnit lukiossa. Olettamukseni on, että esimerkiksi seuraavat asiat luovat rajoja ja määrittävät toimintaa kuvataidetunnilla:

- käytettävissä oleva aika
- koulun järjestyssäännöt
- tila/arkkitehtuuri
- opetussuunnitelma
- ryhmän koko

Tavoitteeni oli määrittää näistä lähtökohdista käsin tutkimusongelmaani.

Tutkimuskysymystä pohtiessani nousi mieleeni seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Millaiset rajat vallitsevat kuvataidetunnilla?
- Miten rajat näkyvät kuvataidetunnilla?
- Kuka rajoja luo – opettaja vai oppilaat?
- Mihin sääntöjä ja rajoituksia tarvitaan?

Näiden ajatusten pohjalta kehittelin varsinaisen tutkimuskysymykseni, joka tiivistää edelliset kysymykset yhdeksi tutkimuskysymykseksi:

*Millaisia rajoja on kuvataidetunnilla?*

## 4.2 Aiempia tutkimuksia

Peruskoulua ja myös sen kuvataideopetusta tutkivia tutkimuksia on tehty Suomessa laajasti. Etnografista tutkimusta on tehty varsinkin päiväkodeissa, mutta enenevässä määrin myös peruskoulussa. Esittelen tässä muutamia peruskouluun liittyviä tutkimuksia. Lukioon tai sen kuvataideopetukseen kohdistuvaan tutkimukseen en ole törmännyt.

Tarja Kankkunen (2004) lähestyy peruskoulun kuvataideopetusta sukupuolen näkökulmasta ja käyttää etnografista tutkimusta metodologianaan tutkimuksessaan *Tytöt, pojat ja ”erojen leikki”*. *Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*.

Koulussa esiintyviin sääntöihin, rajoituksiin ja kieltoihin liittyvää tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Karolina Kiil (2009), joka on käyttänyt yhtenä metodologianaan etnografista lähestymistapaa. Hän vertailee tutkimuksessaan yläkouluikäisten suomalais- ja virolaisnuorten käsityksiä koulun kuvataidetunnilla kielletyistä kuvista.

Kaarlo Laine (1997) on tutkinut nuorten ja koulun suhdetta koulun arkikulttuurin kautta. Hän tarkastelee sitä, miten rutiinit, aika ja tilarakenteet vaikuttavat opettajien ja oppilaiden olemiseen koulussa ja siihen, miten he koulun kokevat.

Anniina Koivurova (2010) on puolestaan tutkinut kuvataidetuntitilannetta ja visuaalisen ilmaisun mahdollisuuksia ja rajoja seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kokemusten kautta väitöstutkimuksessaan *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa*. Hän tutkii, miten eri tekijät vaikuttavat oppilaiden visuaaliseen ilmaisuun kuvataidetunneilla ja millaisena sosiaalisena tilanteena seitsemäsluokkalaisten kokevat kuvataidetunnit.

## 5 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS

Etnografinen lähestymistapa tuntui tutkimukseni kannalta luontevimmalta valinnalta, koska etnografisella tutkimuksella pystytään tarkastelemaan aineistoa eri suunnista. Erilaisten aineistojen avulla pyritään ilmiötä tai tapahtumaa ymmärtämään pinnallista kuvailua paremmin (Palmu 2003, 7). Etnografisen tutkimuksen vahvuuksia on se, että pystytään kuvaamaan tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä siitä, millaisena maailma näyttäytyy (Nissi 2014, 336).

Etnografialle ei ole olemassa yhtä määritelmää. Jos halutaan ilmentää kulttuurin ilmiöitä ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille, voidaan puhua etnografiasta. Etnografia voidaan ymmärtää koko tutkimusprosessia ohjaavana ja sitä määrittävänä tutkimusotteena, jolla pyritään kulttuurin syvälliseen analyysiin. Etnografialla ei kuitenkaan pyritä antamaan kaiken kattavaa ja tyhjentävää vastausta tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin vaan tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7 - 8, 27.)

Etnografiaa on määritelty monin tavoin ja eri tieteenalojen, tutkijayhteisöjen ja tutkijoiden näkemykset siitä, mitä etnografisella tutkimuksella tarkoitetaan vaihtelevat. Etnografialla saatetaan esimerkiksi viitata tutkijan käyttämien menetelmien kirjoon silloin, kun tutkimuksen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Tutkimus voidaan ymmärtää etnografiaksi myös silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuvausta kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Etnografian voi ymmärtää myös tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana eli metodologiana. (Lappalainen 2007, 9 - 10.)

Kouluinstituutiot ovat eräs etnografisen tutkimuksen keskeisiä kohteita (Lappalainen 2007, 12).

Suuri osa Suomessa tehdyistä etnografisista väitöstutkimuksista on kohdistunut peruskouluun, mutta myös päiväkoteja, ammatillista koulutusta ja koulukoteja on tutkittu (Gordon & Lahelma 2007, 29).

Etnografia on kokemalla oppimista, jolloin tutkija elää tutkimansa yhteisön arkipäivää määrätyn pituisen jakson. Tutkijan tavoitteena on oppia yhteisön ajattelu- ja toimintatavat eli kulttuuri sisältäpäin ja ymmärtää sosiaalisen elämän käytäntöjä. (Eskola & Suoranta 1998, 106.)

Etnografisessa tutkimuksessa tietoa tuotetaan osallistumisen, erilaisten aineistojen hyödyntämisen sekä aineiston ja teorian vuoropuhelun avulla. Etnografia on metodologinen lähtökohta, jossa uusi tieto syntyy paitsi tutkijan ja tutkittavan välisessä vuoropuhelussa myös tutkijan erilaisista aineistoista tekemien tulkintojen ja aiempien teoriakeskustelujen välisessä dialogissa. (Rastas 2010, 65.)

Etnografisia aineistonkeruumenetelmiä on monenlaisia kuten kenttämuistiinpanot, haastattelut, videot, valokuvat ja erityyppiset digitaaliset aineistot tai henkilökohtaiset dokumentit. Tutkijan kentältä kertyneet kokemukset ja tunteet muodostavat myös tärkeän osan aineistoa. Lukuisat välineet ja näkökulmat mahdollistavat erilaisia analyysi- ja tulkintamahdollisuuksia, jonka takia jokainen etnografia on ainutlaatuinen yhdistelmä erilaisia tekemisen tapoja. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16.)

Etnografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat osa suurempaa empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Tutkimuskysymystä lähestytään eri aineistojen yhtäaikaisen käytön avulla. Aineistoja luetaan rinnakkain ja ristiin ja ne parhaimmillaan täydentävät, mutta myös kyseenalaistavat toisiaan. (Huttunen 2010, 42 - 43.) Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin (Lappalainen 2007, 13).



## 6 AINEISTON KERUU

### 6.1 Tutkimuksen kohde

Olen toteuttanut tutkimuksen vuoden 2014 aikana. Tutkimuksen empiirisen aineiston keräsin vuoden 2014 keväällä Pirkanmaalla sijaitsevasta lukioista. Haastattelun litteroinnin sekä tutkimuksen varsinaisen analysointiosuuden tein syksyllä 2014.

Keräsin aineistoani lukion kuvataidetunneilla. Olin viikon ajan seuraamassa ja havainnoimassa kahden kuvataiteen peruskurssin ryhmää. Kurssit olivat olleet käynnissä jo jonkin aikaa ja jatkuivat vielä havainnointijaksoni jälkeen. Toiseen ryhmään oli ilmoittautunut 12 oppilasta ja toiseen ryhmään 20 oppilasta. Molempia kursseja piti sama opettaja. Joillekin oppilaille tämä oli ainut kuvataiteen kurssi lukiossa. Viikon aikana molemmilla ryhmillä oli kolme 75 minuutin kuvataidetuntia.

Havainnointiaineistoni koostuu kenttäpäiväkirjasta, jota kirjoitin viikon aikana sekä valokuvista, joita kuvasin kuvataideluokassa. Valokuvat toimivat lähinnä oman muistini tukena.

Tuntien havainnoin ja niistä tekemieni muistiinpanojen lisäksi tutkimusaineisto muodostui kuvataideopettajan haastattelusta, jonka tein havainnointiviikkoni jälkeisellä viikolla. Haastattelun avulla saadaan selville, miten tutkittava havaitsee ympäröivän maailman sekä, miten hän ajattelee ja tuntee. Havainnoinnin avulla puolestaan saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa. (Hirsijärvi 1997, 207.)

Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi teetätin vielä oppilailla seuraavalla viikolla tehtävän, jossa he saivat pienissä ryhmissä pohtia kuvataidetunnin rajoja. Pyysin oppilaita valokuvaamaan sen, missä heidän mielestään kulkee kuvataidetunnin rajat. Lisäksi pyysin oppilaita kirjoittamaan paperille, miksi he ottivat kyseisen kuvan, mitä he haluavat kuvalla sanoa ja miten kuvataidetunnin rajat näkyvät kuvassa.

Tein tutkimusta vuoden 2014 keväällä juuri ylioppilaskirjoitusten aikaan. Lukio on erikoislukio, jossa osalla oppilaista on hyvinkin yksilöllisesti räätälöity opinto-ohjelma. Niinpä peruskurssilla olevat oppilaat voivat olla miltä tahansa vuosikurssilta ja osa oppilaista osallistui kurssin aikana ylioppilaskirjoituksiin tai oli tunneilta muista syistä poissa.

Ennen kuin aloin tehdä tutkimusta, hankin tutkimusluvan (Liite 1) Tampereen kaupungilta. Lupa mahdollisti tutkimuksen tekemisen. Lähestyin myös lukion rehtoria ja koulun kuvataideopettajaa ennen lupahakemuksen lähettämistä, jotta sain myös heidän suostumuksensa tutkimukselle. Toteutin tutkimuksen empiirisen osuuden maaliskuussa 2014. Tutkimuslupakyselyt (Liite 2) laitoin jakoon pari viikkoa ennen tutkimuksen alkua. Oppilaat veivät lupakyselyn huoltajilleen allekirjoitettavaksi tai allekirjoittivat sen itse sen mukaan olivatko täysi-ikäisiä vai eivät. Yksikään oppilas ei kieltäytynyt tutkimuksesta.

## 6.2 Oppituntien havainnointi

Kentällä oleminen ja sieltä kertyneet havainnot ovat yksi osa omaa tutkimustani. Huttusen (2010) mukaan kenttätö on etnografian ydin. Sen aikana kerätään erilaisia konkreettisia aineistoja kuten haastatteluja tai pidetään havainnointiin perustuvaa kenttäpäiväkirjaa. (Huttunen 2010, 58.)

Suomalaiset kouluetnografit varustautuvat tyypillisesti kynällä ja viholla mennessään kentälle ja nauhoittavat tekemänsä haastattelut (Gordon & Lahelma 2007, 29). Kynä ja vihko olivat myös minun välineeni, kun kirjasin havaintojani ja ajatuksiani ylös. Nämä perinteiset muistiinpanovälineet valitsin siksi, että niitä on helppo kantaa mukanaan ja niiden käyttäminen ei kiinnitä liiaksi huomiota.

Muistiinpanoja tehdessä kirjataan ylös se, mikä tutkimuksen kannalta tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Kaikkia havaintoja ei kirjata ylös vaan muistiinpanojen tekeminen on jo eräänlaista esianalyysia, vaikka se vielä perustuisikin pitkälti intuitioon. (Grönfors 2001, 136.)

Havainnoinnin tapoja on monia ja tutkijalla voi olla useanlaisia rooleja havainnoitavassa yhteisössä. Grönfors (1982, 87 - 88) esittelee neljä osallistumisen astetta:

- 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista
- 2) osallistuva havainnointi
- 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus
- 4) piilohavainnointi

Myös Vilkka (2006, 18) on luokitellut tutkimuksen havainnoinnin tapoja. Hänen mukaansa havainnoin tapoja on tarkkaileva havainnointi, osallistuva havainnointi, aktivoiva osallistuva havainnointi, kokemalla oppiminen ja piilohavainnointi.

Oma havainnointini voidaan luokitella havainnoinniksi ilman varsinaista osallistumista eli tarkkailevaksi havainnoinniksi, sillä pysyin sivussa luokan tapahtumista muutamaa pientä poikkeusta lukuun ottamatta. Jos havainnointijaksoni olisi kestänyt pidempään, olisin todennäköisesti osallistunut luokan toimintaan aktiivisemmin. Nyt valitsin tarkoituksella tarkkailevan havainnoijan roolin tutkimuksessani, jotta pystyin muutaman tunnin aikana keskittymään varsinaiseen havainnointiin. En myöskään halunnut vaikuttaa ryhmien toimintaan omalla toiminnallani vaan seurata mahdollisimman autenttista luokahuonetoimintaa. Eskolan ja Suorannan mukaan tutkijan pitäisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön elämään (Eskola & Suoranta 1998, 100). Tutkija voi olla pelkkä havainnoija, joka ei osallistu merkittävästi tutkittavien elämään ja toimintaan, vaikka tutkittavat tietävätkin, että heitä tutkitaan (Grönfors 2001, 130).

Havainnoimalla hahmotamme ympäristöämme, reagoimme siihen ja yritämme ymmärtää näkemäämme ja kokemaamme (Grönfors 2001, 124). Jos tutkija on samassa todellisuudessa havainnon kanssa, hän saattaa saada havainnosta kiinni ja ymmärtää havaitun suhteessa asiayhteyteen (Vilkka 2006, 9). Kouluetnografiaa tehtäessä ei kuitenkaan välttämättä tarvitse osallistua koulun arkeen, koska tutkija on itse käynyt koulua ja saattaa ammattinsa puolesta olla aktiivisesti tekemisissä koulumaailman kanssa. Hän on jo osallistunut tutkimansa kulttuurin toimintaan ja saavuttanut tätä kautta keinot ja ymmärryksen tulkita havaitsemaansa. Tutkimuksen kannalta voi olla parempikin, että tutkija ainoastaan havainnoi eikä yritäkään osallistua toimintaan. (Varto 2005.)

### 6.3 Haastattelu

Haastattelussa tarkoitus on selvittää, mitä haastateltavalla on mielessään. Haastattelu on keskustelua, jota tutkija johdattelee eteenpäin. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Havainnointijaksoni päätteeksi haastattelin opettajaa. Olimme keskustelleet ja jutelleet havainnointijaksoni aikana, mutta tämän lisäksi koin, että haluan vielä haastatella opettajaa ja esittää hänelle lisää tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä.

Vaikka etnografialle on tyypillistä, että aineistonkeruu-aika on pitkä, useasta kuukaudesta jopa useaan vuoteen, voi se olla myös lyhyempi. Jos etnografisen tutkimuksen ajanjakso on lyhyehkö, ollaan kentällä yleensä yhtä haastattelua pidempi ajanjakso. Näin ollen raja epämuodollisen keskustelun ja suunnitellun tutkimushaastattelun välillä on liukuva. Etnografinen haastatteluaineisto ei välttämättä olekaan aina litteroidun haastattelun muodossa vaan haastatteluaineistoksi miellettyä materiaalia voi löytyä esimerkiksi kenttäpäiväkirjan sivuilta. Erilaiset kohtaamiset ja epämuodolliset keskustelut ovat osa tutkimusaineistoa. (Huttunen 2010, 41, 46.)

Haastattelua varten olin miettinyt kysymysrungon, jonka avulla johdattelin haastattelua eteenpäin, mutta tarvittaessa tein lisäkysymyksiä täydentääkseni keskustelua. Haastattelua voi pitää puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välimuotona.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat ja haastateltavat saavat vastata omin sanoin kysymyksiin. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on mietitty etukäteen, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määrätty etukäteen. Haastattelijan tehtävänä on pitää huoli siitä, että kaikki teemat käydään läpi haastattelun aikana ja hänellä on esimerkiksi tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Nauhoitetun haastattelun muutin analyysia varten kirjoitettuun muotoon eli litteroin sen. Litteroinnin avulla aineistosta pystyy havaitsemaan yksityiskohtia ja litterointi toimii myös muistin apuna (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16).

Noin puoli tuntia kestäneestä haastattelusta syntyi litteroitua tekstiä viitisen sivua. Litteroimani tekstin tarkoituksena on ennen kaikkea analysoida puheen asiasisältöä, joten litteroinnin olen tehnyt

peruslitteroinnin tasolla. Olen litteroinut puheen sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta olen jättänyt naurahdukset tai muut tunneilmaukset merkitsemättä. (Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto.) Jos kiinnostuksen kohteena ovat haastattelussa esiin tulevat asiasisällöt, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. (Ruusuvaori 2010, 423 - 424.) Oman tutkimukseni kannalta pidin oleellisimpana juuri haastattelussa nousseiden asiasisältöjen tutkimista.

## 6.4 Valokuva osana etnografista tutkimusta

Viikon kestäneen havainnointijakseni jälkeen teetätin oppilaille valokuvaustehtävän, jonka avulla halusin selvittää heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään kuvataidetunneista. Ajatuksenani oli, että oppilaat työskentelevät pienissä ryhmissä. Ryhmän kokoonpanon he saivat päättää itse, sillä ajattelin, että tuttujen ryhmän jäsenten kesken oppilaat saisivat tehtävästä todennäköisesti enemmän irti kuin toisilleen vieraiden ryhmän jäsenten kanssa.

Valokuvan valitsin tekniikaksi sen takia, että valokuvat ovat nuorille luonteva tapa viestiä. Valokuvien ottaminen on nuorille tuttua. Kulttuurimme on kuvallistunut, sillä kuvia tuotetaan nykyään enemmän ja monimuotoisemmin kuin ennen (Seppä 2012, 11). Visuaalisuus on yhä isommassa roolissa nykyisessä yhteiskunnassa ja nuoret käyttävät valokuvia viestimiseen. Kuvat toimivat itseilmaisun välineinä, joita ihmiset tuottavat itse jokapäiväisessä elämässään (Seppänen 2005, 22 - 23). Valokuvaaminen ei myöskään rajoittaisi ilmaisua sen mukaan, kuinka taitava on vaan mahdollisuudet kuvan ottamiselle ovat kaikilla samat. Nykyään lähes kaikilla on puhelimellaan mahdollisuus ottaa kuvia, joten hyödynsin tätä mahdollisuutta. Teknisten ominaisuuksien ihmettelyyn ei menisi turhaa aikaa, kun oppilailla olisi käytössään tuttu laite. Minulla oli mukana myös kamera sen varalta, jos joku ei pystyisi käyttämään omaa puhelintaan. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta käyttivät oppilaat omia puhelimiaan kuvaukseen.

Valokuvaaminen on ollut aina osa etnografista tutkimusta. Kun kulttuuria yritetään ymmärtää, välittyvät merkit ja symbolit moniaistisesti. Kuvat täydentävät tekstiä ja ne voivat tuoda tutkimukseen lisää syvyyttä. Valokuvat ovat yksi näkökulma, jonka avulla voi tuoda kulttuurista lisää tietoa (Pink 2002, 5 - 18; Kankkunen 2004, 44.) Aineiston tallentamisen lisäksi kuvaamalla voidaan tuottaa jotakin. Kuvaamalla voidaan tuoda näkyväksi tai uudella tavalla ymmärrettäväksi sekä tutkittavaa kohdetta että tutkijan omia aineistoa ja tutkimusta koskevia ennakko-oletuksia.

Kuvaamalla voidaan saada sisällöllisesti uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Paju 2009, 211, 215.)

Visuaalisessa etnografiassa on kyse kuvien tutkimisesta kulttuurin tuotteena. Kameraa ja muita tallennusteknologioita käytetään aineiston keräämiseen. Tutkimuksen kohteena on kulttuurien tuottama ei-verbaalinen data ja kommunikointi tapahtuu kuvilla tai muilla ei-sanallisilla medioilla. Kuvia käytetään muistiinpanovälineinä, muistin apuna, kuvituksena raportissa tekstin lomassa sekä etnografisen kerronnan välineenä. (Kankkunen 2004, 45 - 46.) Omassa tutkimuksessani käytän valokuvia, sekä oppilaiden että itseni ottamia, näissä kaikissa muodoissa osana etnografista tutkimusta. Visuaalisuus on suuressa roolissa tutkimuksessani, sillä oppilaiden näkökulma tutkittavaan aiheeseen tulee esiin pääasiassa juuri valokuvien kautta.

## 7 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

### 7.1 Tutkijan näkökulma

#### Odottelua ja käytävän mittaamista

Havainnointijaksoni alkaa maaliskuisena maanantaina aamupäivällä. Olen sopinut tulevani kello 11.15 alkavalle tunnille. Kiipeän rappuset kolmanteen kerrokseen ja löydän kuvataiteen luokat helposti. Hetken aikaa odoteltuani huomaan luokan oven lukujärjestyksessä maininnan siitä, että tunti alkaakin vasta kello 11.50. En oikein tiedä, mitä pitäisi tehdä, joten jatkan odottamista ja katselen käytävässä ympärilleni. Olo tuntuu hieman orvolta, kun seisoskelen yksin käytävässä. Toivottavasti paikalle ei tule ketään ihmettelemään, mitä teen siihen aikaan kuvataideluokkien edustalla.

Vitriinissä on oppilaiden tekemiä töitä ja seinällä joitakin kuvataiteeseen liittyviä lehtileikkeitä. Odottaminen tuntuu turhauttavalta ja mietin, mitä kaikkea olisinkaan voinut tehdä tämän puolen tunnin aikana, jos olisin tiennyt aikataulumuutoksesta. Mutta tätähän tämä koulumaailma on: aikatauluja, joihin ei itse pysty vaikuttamaan.

Onneksi kuvataideopettaja tulee paikalle hetken päästä ja pääsen tutustumaan luokkatilaan ennen oppilaiden saapumista.

#### Luokkatila

Kun opettaja avaa oven luokkaan ja astun sisälle ovesta, on ensivaikutelmani tilasta hyvin runsas. Katse harhailee ärsykkeestä toiseen. Pöytäpinnat ovat täynnä värejä, kirjoja, kuvia, kyniä, siveltimiä ja muuta materiaalia. Oppilaiden pöydät ovat kuitenkin suurin piirtein tyhjiä.

Luokka tuntuu pieneltä ja ahtaalta. Malliltaan luokkahuone on kapea ja pitkä. Pitkulaisen huoneen katto on matalalla. Luokasta puuttuu se avaruuden tunne, minkä olen tottunut kuvataideluokkiin liittämään. (Kuva 1)



**Kuva 1. Kuvataideluokka**

Nykyäänkin luokahuonejärjestys noudattelee yleensä jo kansakouluissa ollutta järjestystä, jonka tavoitteena oli avoin ja hallittava tila, jossa ei ole esteitä näkyvyydelle. Tällöin opettaja voi helposti hallita luokkaa katseellaan, kun tila on suorakaiteen muotoinen ja pulpetit muodostavat viivasuorissa jonoissa ja täsmällisissä riveissä järjestelmän, jossa näkyvyys on hyvä ja oppilaille muodostuu yksilöivä tila. Tällaisia arkkitehtonisia ratkaisuja käytetään edelleen valvonnan apuna. (Ojakangas 1997, 38 - 39.)

Juttelemme opettajan kanssa siihen asti, kunnes oppilaat saapuvat paikalle. Opettaja kertoo, että esimerkiksi varastointitilaa heillä on huonosti käytössään. Keskustelun aikana käy myös ilmi, että ylioppilaskirjoitukset sattuvat olemaan parhaillaan käynnissä ja osa oppilaista saattaa olla kirjoituksissa ja sen takia pois tunneilta.

### Oman paikan etsimistä

Ensimmäinen ryhmä on kahdesta ryhmästä se pienempi. Oppilaita on ilmoittautunut kurssille 12. Lasken, että nyt paikalla on kymmenen oppilasta. Oppilaat aloittavat työskentelyn itsenäisesti ilman sen kummempaa opettajan ohjeistusta. Oppilaat tekevät savesta torsoja. Niiden tekeminen on



aloitettu perjantaina, joten nyt on toinen tunti, kun he tekevät työtä. Yksi oppilas on ollut pois perjantaina ja aloittaa vasta nyt torson tekemisen. Opettaja neuvoo, mitä hänen pitää tehdä.

Etsin omaa paikkaani luokassa. Tunnin aluksi olen luokan etuosassa ja annan oppilaiden mennä paikoilleen ja aloittaa työskentelyn. Oppilaat ovat sijoittuneet luokassa taakse ja keskelle. Edessä ei istu kukaan. Yhden pöydän ääressä on kaksi tai kolme oppilasta. Oppilailla on ihan mukavasti työskentelytilaa. Tunnelma luokassa on rauhallinen.

Siirryn luokan takaosaan istuskelemaan. Tuntuu luontevammalta istuskella siellä kuin luokan edessä. Takana saan olla enemmän tarkkailijan asemassa, kun oppilaiden selät ovat minuun päin. En ole tarkkailtavana vaan voin istua huomaamattomammin seuraamassa tilannetta. Toisaalta oppilaiden toimia olisi helpompi seurata toisesta suunnasta eli luokan etuosasta käsin, kun ei olisi selkäarmeijaa edessä.

Opettaja pitää nimenhuudon, jonka aikana minulle selviää, että tunnilla on yksi ylimääräinen oppilas. Hän on tullut ilmeisesti viettämään hyppytuntia kuvataideluokkaan. Kuinkahan moni oppilas menisi viettämään hyppytuntiaan esimerkiksi matematiikan tai fysiikan tunnille?

### Käytettävissä oleva aika

Opettaja kertoo minulle, että torson tekemiseen tarvittavaa savea on kaikilla suurin piirtein sama määrä käytössään. Vähän isommankin torson olisi voinut tehdä, mutta isomman työn tekeminen veisi suhteettoman paljon aikaa kurssista, jonka aikana pitäisi ehtiä käsittelemään monta muutakin asiaa. Tämä peruskurssi on monelle oppilaalle ainut kuvataiteen kurssi lukiossa, joten sen aikana pitäisi ehtiä käsittelemään kuvataiteen kenttää mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti ja samalla pitäisi saada oppilaiden kiinnostuksen heräämään niin paljon, että he valitsisivat myöhemmin kuvataiteesta myös valinnaisia kursseja.

Pääasiassa oppilaat tekevät annettua tehtävää, mutta tunnin loppua kohden juttelu kaverin kanssa lisääntyy. Oppilaat alkavat lopetella työskentelyään omatoimisesti noin kymmenen minuuttia ennen tunnin loppua. ”Nimikirjaimet torson pohjaan”, ohjeistaa opettaja. Oppilaat laittavat keskeneräiset työt pussiin. Joitakin kirosanoja kuuluu silloin tällöin parin pojan juttelun lomassa. Opettaja katsoo heitä kulmien alta, mutta ei puutu muuten tilanteeseen.

Kun oma paikka on siisti, oppilas voi lähteä. Oppilaat pyyhkivät pöytiään ja vievät välineet pois. Opettaja kehottaa viemään kuivat murut roskakoriin. Oppilaat moikkaavat opettajaa lähtiessään pois luokasta.

### Isompi ryhmä

Seuraavaksi on vuorossa isompi ryhmä. Tässä ryhmässä on 20 oppilasta.

Oppilaat tulevat luokkaan ja täyttävät tilan takaa eteenpäin. He tulevat luokkaan omaa tahtiaan ja viimeinen oppilas on luokassa noin kymmenen minuuttia tunnin virallisen alkamisen jälkeen. Monella on mukanaan eväitä, joita he aluksi syövät.

Kun oppilaat täyttävät luokkaa, tuntuu, että olen hyvin pieni ja jään heidän jalkoihinsa. Isommassa ryhmässä oppilaat tuntuvat pidemmiltä ja kookkaammilta kuin pienemmässä ryhmässä. Havainnointi luokan takaosasta käsin tuntuu taas luontevimmalta vaihtoehdolta.

Kummassakaan ryhmässä oppilaat eivät liiemmin reagoi vieraan ihmisen läsnäoloon. Kun kerron heille, kuka olen, vain pari poikaa hymyilee ja katsoo silmiin, muut katselevat torsojaan tai jotain muuta pöydällä olevaa tavaraa.

Kun oppilaat saavat torsionsa valmiiksi, antaa opettaja heille lisätehtäväksi tehdä riipuksen savesta. Yksi oppilas pyytää lupaa tehdä läksyjä ja opettaja antaa hänelle luvan, kun torso on jo valmis.

Oppilaat haluavat kuunnella musiikkia ja opettaja laittaa heidän toivomansa radioaseman soimaan.

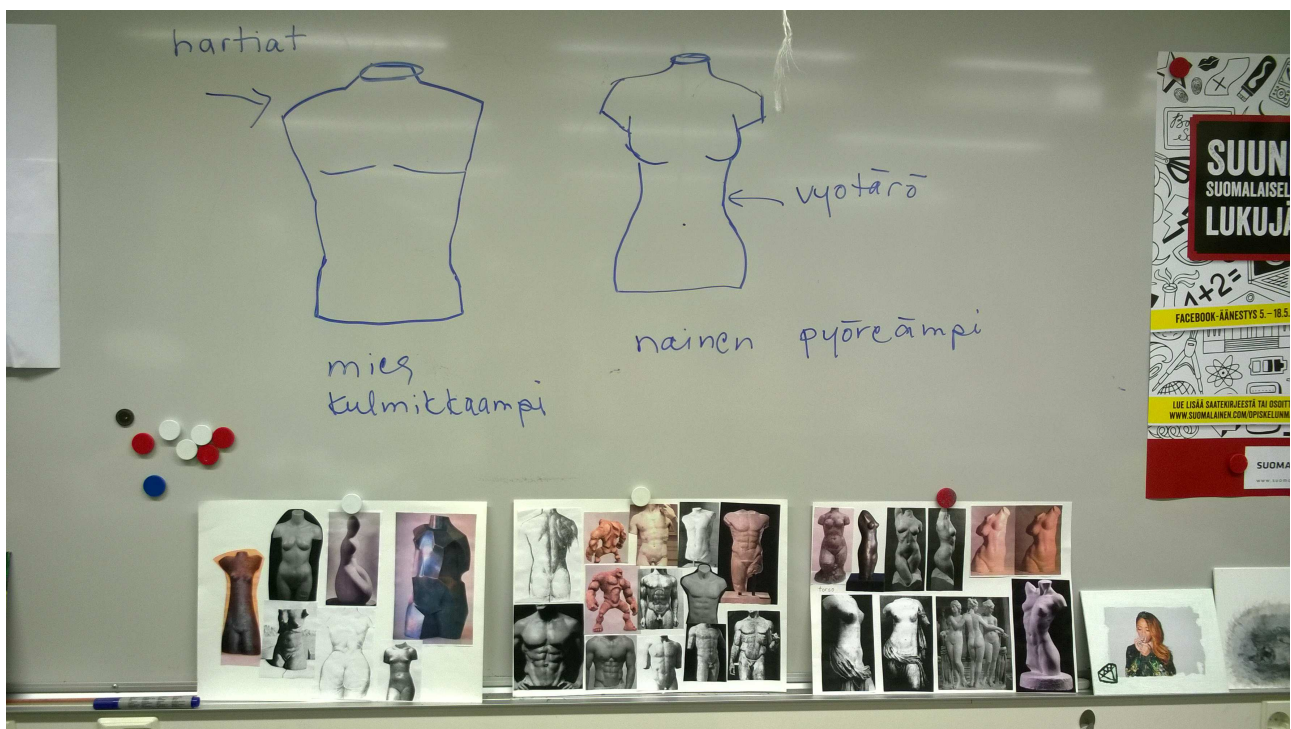
Edessä pöydällä on pari pahvilaatikkoa, joihin oppilaat vievät valmiit torsionsa ja korunsa. Tilaa on rajoitetusti käytössä, joten järjestelmällisyys on tärkeää, jotta vältytään kaaokselta.

Opettaja kiertää luokassa ja neuvoo oppilaita. Käytettävissä oleva materiaali asettaa omat vaatimuksensa työskentelylle. Materiaalin kanssa täytyy opetella tulemaan toimeen. Savityöt on tarkoitus polttaa, joten ne täytyy kaivertaa ontoiksi ennen kuivumista.

Muutama oppilas kaivaa puhelimen esille, kun on saanut torsionsa valmiiksi.

Opettaja kertoo oppilaille tulevasta retkestä Sara Hildénin museossa parhaillaan olevaan Andy Warholin näyttelyyn. Joku oppilaista kysyy: ”Onko pakko?” ja opettaja vastaa: ”On”. Oppilaat jatkavat jutteluaan kaverin kanssa, vaikka opettaja onkin äänessä.

”Mitäs, kun en halua tehdä tota systeemiä?” kysyy eräs tyttö. Opettaja esittää vastakysymyksen: ”Mitä systeemiä?” ”Tuolta alhaalta,” tyttö vastaa. ”Jätä vain tekemättä,” sanoo opettaja. Tässä vaiheessa huomaa, että kukaan oppilaista ei ole tehnyt torsolleen sukupuolielimiä. Ainoastaan naistorsoille on tehty rinnat ja joissain töissä rinnat korostuvat. Eräs poika muotoilee juuri parhaillaan naistorsoilleen tarkasti nännejä. Miksi naisen rintoja on hyväksyttävämpää esitellä kuin ihmisen muita sukupuolielimiä? Häveliäisyys tulee tässä kohtaa voimakkaasti esille. Toisaalta luokan seinillä olevissa torsojen mallikuvissa ei monessakaan ole sukupuolielimiä näkyvillä. Ne on joko jätetty tekemättä tai kätkeyty kankaalla tai torso on katkaistu niin, ettei sukupuolielimiä näy. (Kuva 2)



Kuva 2. Torsojen mallikuvia

Lopputunnista opettaja näyttää videon Andy Warholista. Oppilaat jatkavat omia puuhiaan. Joku tekee torsoa, joku harjaa hiuksiaan ja joku näppäilee puhelintaan. Loppua kohden ainakin osa näyttää seuraavan myös videota. Istun itse luokan perällä ja videon yksityiskohdat eivät näy minulle asti yhtä selvästi kuin opettajalle, joka luokan edessä kommentoi videon tapahtumia.

Tunti loppuu. Monet oppilaat ovat olleet lähtökuopissa jo jonkin aikaa. Viimeisetkin siivoavat paikkansa ennen lähtöään.

### Uusi tehtävänanto

Seuraavilla tunneilla on tarkoitus aloittaa uuden tehtävän parissa. Aluksi oppilaat etsivät luokassa olevista kirjoista pienissä ryhmissä kuvan, joka on heidän mielestään vaikuttava ja kirjoittavat perustelujaan paperille. Tämän jälkeen kuvat esitellään dokumenttikameralla koko luokalle. Pienemmässä ryhmässä oppilaat kertovat valinnoistaan vapautuneesti ja kuvia tulkitaan yhdessä. Isommassa ryhmässä oppilaat puolestaan haluavat, että opettaja lukee heidän ajatuksensa paperista. Yhteiseksi keskusteluksi tarkoitettu tilanne muuttuu opettajan monologiksi. Oppilaat juttelevat kyllä vieruskaverin kanssa, mutta eivät julkisesti. Opettaja yrittää kysellä oppilailta, mitä mieltä he ovat kuvista. Mutta tuntuu, että opettaja hautautuu ”omaan kammioonsa ” opettajan pöydän takana. Pöydällä on iso kirjalapio, jonka taakse opettaja jää lähestulkoon kokonaan piiloon.

Yhteisen kuvien katselu hetken jälkeen opettaja kertoo oppilaille seuraavasta tehtävästä. Oppilaiden on tarkoitus tehdä Banksyn tai Warholin hengessä sabluunalla kuva jostakin julkisuuden henkilöstä. Opettaja esittelee muutamia urheilijoiden kuvia, joista osa on minulle tuntemattomia. Tajuan, kuinka tärkeää nuorisokulttuurin tuntemus on opettajalle, jotta hän pystyy kehittämään nuoria kiinnostavia aiheita.

Molempien ryhmien toimintaa leimaa tällä kertaa tietynlainen levottomuus. Kuvataidetunnille onkin luonteenomaista, että tilassa liikutaan ja kuvantekijän prosessia seurataan (Koivurova 2010, 84). Useammat oppilaat käyvät tuntien aikana kysymässä opettajalta, voivatko käydä vessassa. Osa oppilaista kysyy puolestaan lupaa lähteä pois tunnilta erinäisistä syistä johtuen vähän aikaisemmin. Varsinkin isommassa ryhmässä oppilaat lähtevät luokasta ja tulevat luokkaan uudestaan, eivätkä välttämättä ilmoita opettajalle, mihin poistuvat. Eräälle oppilaalle opettaja tokaiseekin selvästi närkästyneenä, kun tämä tulee kahvikupin kanssa luokkaan: ”Nytkö se haki kahvia lisää kesken tunnin?”

Molemmissa ryhmissä tunnit loppuvat noin kymmenen minuuttia aikaisemmin kuin lukujärjestykseen on merkitty. Torsojaan viimeistelevät oppilaat jäävät kuitenkin luokkaan loppuun asti.

Lukujärjestyksen myötä kouluun muotoutuvat tila-aikareitit, jotka kertovat, missä opettajan ja oppilaan tulisi olla tiettyinä kellonaikana. Oppitunnit ja välitunnit rytmittävät päivää. Vaikka opettajat toimivat portinvartijoina suhteessa institutionaaliseen aikaan, ennen tunnin päättymistä oppilaat ennakoivat tunnin päättymistä ja siirtymistä joko välitunnille tai vapaa-aikaan. (Tolonen 2002, 82 - 85.)

### Havainnointijakson viimeiset tunnit

Odottelen luokan oven edessä isomman ryhmän oppilaiden kanssa tunnin alkua. En ole kokeillut ovea eikä kukaan oppilaistakaan, mutta oletukseni on, että se on lukossa. Yksi poika kokeilee ovea ja se tosiaan on lukossa. Opettaja tulee tunnille pari minuuttia myöhässä, koska on ollut valvomassa ylioppilaskokeita. Siirrymme luokkaan sisälle.

Mieleeni tulee, kuinka hyvin oppilaat oikeastaan tuntevat kuvataideluokan ja sen suomat mahdollisuudet. Luokassa on paljon taidekirjoja ja muuta materiaalia. Tila loisi mahdollisuuksia niille, jotka ovat niistä kiinnostuneet. Tuntuu kuitenkin, että oppilaat eivät saa kuvataidetunneilla irti kaikkea sitä, mikä olisi mahdollista. He eivät välttämättä tiedä oma-aloitteisesti, missä mitäkin on vaan opettaja neuvoa tai hakee materiaalin heille.

Monilla oppilaista on puhelimet esillä. Onko niistä kuitenkaan loppujen lopuksi haittaa? Kautta aikojen oppilaat ovat piirrelleet vihkojen kulmiin tai supisseet vieruskaverin kanssa. Puhelimella näppäily on hiljaista puuhaa. Ajatuksiinsa vaipunut oppilas ei kuule sen enempää kuin puhelintaan näppäilevä oppilas.

Luokassa on rauhallinen tunnelma ja oppilaat kyselevät neuvoja myös toinen toisiltaan.

Opettaja varoittelee paperiveitsien terävyydestä sekä väristä, joka ei lähde pois vaatteista. Näyttää siltä, että oppilaat eivät ole mitenkään ottaneet huomioon vaatetuksessaan kuvataidetuntia. Kenelläkään ei ole minkäänlaista suojavaatetta vaan oppilailla näyttää olevan normaalit vaatteet päällä. Tyttöillä on pitsipaitoja ja erilaisia koruja. Ilmeisesti koulun kuvataidetunnit koetaan sen verran siistiksi toiminnaksi, ettei oppilaille ole tullut mieleenkään suojata vaatteitaan esimerkiksi mahdollisilta maaliroiskeilta.

Viimeisillä tunneilla liikun oppilaiden joukossa enemmän kuin kahdella ensimmäisellä kerralla. Pienemmän ryhmän tunnilla minulta kysytään jopa neuvoa sillä aikaa, kun opettaja käy kopioimassa yhtä kuvaa. Tuntuu hankalalta siirtyä tarkkailijasta neuvonantajan rooliin. Onneksi opettaja ei ole luokasta kauan pois.

Luokassa on hiljaista, kun oppilaat keskittyvät töidensä tekemiseen. Tuntuu, että pienemmässä ryhmässä oppilaat kuuntelevat opettajan ohjeita tarkemmin kuin isommassa ryhmässä. Työskentely on myös järjestelmällisempää ja keskittyneempää kuin isommassa ryhmässä. Oppilaat miettivät ja suunnittelevat tekemistään enemmän. Koska on kyseessä havainnointijaksoni viimeiset tunnit, en pääse kuitenkaan näkemään oppilaiden töiden lopullista muotoa, joten minulle jää arvoitukseksi, ovatko toisen ryhmän työt mahdollisesti parempia kuin toisen ryhmän.

## 7.2 Opettajan näkökulma

Haastatteleman kuvataiteen opettaja on nainen, joka on aloitellut opettajan uraansa 1980-luvun alussa. Hänellä on siis pitkä opettajan ura takanaan niin peruskoulun kuin lukionkin kuvataiteen opettajana. Nykyisessä työpaikassaan hän on ollut muutaman vuoden. Päivälukion kuvataiteen tuntien lisäksi opettaja pitää kuvataiteen tunteja myös iltalukion puolella. Päivä- ja iltalukion tunnit järjestetään samassa kuvataideluokassa.

Toteutin haastattelun opettajan omassa työympäristössä eli kuvataideluokassa. Olen koonnut haastattelun pohjalta kuvataideopettajan esiin nostamat kuvataidetuntien toimintaan rajoittavasti vaikuttavat aihealueet neljään eri teemaryhmään.

### Tila ja arkkitehtuuri

Koulun arkkitehtuuri vaikuttaa siihen, miten koulussa ollaan ja liikutaan. Tila luo puitteet fyysiselle toiminnalle sekä sosiaaliselle ja kulttuuriselle vuorovaikutukselle. (Gordon ym. 2007, 50 - 51.)

Opettaja kokee luokan tilana asettavan rajoja opetukselle ja työskentelylle. Lukion kuvataideluokan suunnittelussa ei ole huomioitu kuvataiteen opetuksen erityistä luonnetta verrattuna teoreettisempien aineiden opetukseen vaan se on muodoltaan ja korkeudeltaan samanlainen lukion

muiden opetustilojen kanssa. Tilana luokka on ahdas varsinkin isoimpien opetusryhmien kohdalla. Kun jokainen oppilaspaikka on täynnä, ei yhdellä oppilaalla ole kovinkaan isoa tilaa käytössään. Palomääräysten takia osaa oppilaista ei voi myöskään ohjata työskentelemään kuvataidesiiven käytävässä, vaikka siellä olisi hyvin tilaa, sillä käytävä toimii poistumisreitteinä hätätilanteissa eikä sitä näin ollen saa tukkia.

Kuvataiteen opetuksen mahdollisuudet rajoittuvat huomattavasti, jos koulussa ei ole huomioitu sitä, että kuvataiteen opetus vaatii erityiset tilat. Työtiloissa pitää pystyä esimerkiksi käsittelemään erilaisia materiaaleja, säilyttämään välineitä, materiaaleja ja töitä sekä huoltamaan välineitä. (Määttä 2001, 6.)

Erilaiset laitteet rajoittavat, mutta myös mahdollistavat opettajan mielestä toimintaa kuvataidetunneilla. Opettaja kokee omien taitojensa ja tietojensa vaikutuksen voimakkaana. Erilaisten kurssien ja kurssitusten kautta omaa osaamistaan voi päivittää, jolloin uusinta teknologiaa voi hyödyntää opetuksessa paremmin.

### Oppilaat

Oppilaiden lähtötasot ovat lukion kuvataiteen tunneilla hyvin erilaisia. Osa on opiskellut kuvataidetta viimeksi peruskoulun seitsemännellä luokalla, kun taas osalla on kuvataide ollut yläkoulussa valinnaisaineena ja sen lisäksi he ovat saattaneet vielä vapaa-ajallaan harrastaa kuvataidetta esimerkiksi kuvataidekoulussa. Isossa ryhmässä eriyttämien on vaikeaa ja opetuksessa on edettävä enemmistön mukaan. Tästä huolimatta oppilaat kritisoiivat harvoin tehtävänantoja liian helpoiksi. Jos joku oppilas on kuitenkin tehnyt vastaavanlaisen tehtävän aiemmin, on hänellä mahdollisuus toteuttaa tehtävä esimerkiksi eri materiaalista.

Opettajan mielestä lukiossa on helpompi olla töissä kuin peruskoulussa. Kaikki tekevät töitä eikä kurinpito-ongelmia ole. Opettaja voi olla ”löysempi” kuin peruskoulun kuvataidetunteja pitäessään. Oppilaat saavat esimerkiksi valita paikkansa itse, mutta yleensä he hakeutuvat samoille paikoille. Isossa ryhmässä vapaavalintaiset paikat helpottavat tilaongelmaa, sillä oppilaita on usein poissa lukion erikoistumisalan vuoksi.

*Mä oon antanut ite valita. Että enkä, joskus mä oon tai en ees oo viime aikoina puuttunut siihen, että tietysti siitä näkee heti, että tietyn tyyppiset oppilaat menee*

*luokan taakse ja tota sittenhän sen voi niin kuin ja siitähän on sitten hyötyäkin, että tietää ketä siellä istuu ja kuinka niitä voi käyd-*

Opettaja oppii tuntemaan oppilaansa peruskurssin aikana huonosti. Hänellä on lukuvuoden aikana kymmenen peruskurssia, joten uusia oppilaita on paljon.

*Mmm, sekotan oppilaita toisiinsa ja tääl on paljon samannäkösiä tyttöjä. Mä yleensä selitän ja poikiakin tietysti, selitän tunnin alussa tai ykköskurssilla, etten mä opi teitä tunteen tän kurssin aikana, anteeksi en opi teidän nimiä, että muistan ehkä kasvoja ja muistan, missä istut ja mitä töitä teit, mutta nimiä en yritäkään opetella, kun en niitä opi.*

Pääosa työskentelystä tapahtuu koulussa, mutta joskus joitain töitä voi viedä myös kotiin tehtäväksi. Varsinkin oppilaat, jotka joutuvat olemaan paljon poissa tunneilta, saavat kotitehtäviä.

### Iän vaikutus ja sosiaalistuminen kuvataideopettajaksi

Iän myötä haastateltavani tuntee vapautuneensa opettajana.

*Ja tota toisaalta koen sillai, että mitä vanhempi on niin toisaalta on ehkä helpompi, helpompikin tehdä tätä työtä, että on niin kuin tavallaan kokemusta ja joskus uskaltaa irrotellakin ja keksiä ja tehdä jotain, nuorena olin sillai aika tosikko ja tiukkapipo ja tein niin kuin tiukasti sitä, mitä oli opetettu, mutta nyt on niin kuin tai maailma on muuttunut niin paljon, että oon luopunut monista jutuista. Varmaan vois vieläkin enemmän luopua jostakin.*

Kuvataideopettajan ja opettajan ylipäätään voidaan sanoa käyvän läpi kolminkertaisen sosiaalistumisprosessin opetustyöhön. Ensimmäinen sosiaalistuminen tapahtuu oman oppivelvollisuusajan aikana koulunpenkillä istuttaessa. Toinen sosiaalistuminen tapahtuu opettajankoulutuksessa, jossa omaksutaan, joskus jopa kovin ideaaleja, arvoja ja normeja ammatista. Kun uusi opettaja astuu työpaikalleen kouluyhteisöön, alkaa kolmas sosiaalistumisvaihe, jonka aikana opettaja voi huomata, että hänen omaksumansa tavoitteet ja asenteet saattavat olla ristiriidassa todellisen koulun käytänteille. Opetustyölle asettavat omat puitteensa opetussuunnitelmat, kirjalliset säädökset sekä kunkin koulun omat toimintamallit ja tavoitteet. Näiden virallisten vaatimusten lisäksi erilaiset kirjoittamattomat normit ohjaavat opettajan ammattikuvan muotoutumista. (Määttä 2001, 1.)



## Normit ja säännöt

Vaikka lukion tunnit ovatkin ”löysempiä” kuin peruskoulun tunnit, on lukiossakin joitain sääntöjä. Niitä ovat esimerkiksi välineiden huoltoon liittyvät säännöt.

Lukiolaisten kanssa ei ole oikeastaan muita kiellettyjä kuva-aiheita kuin hakaristi. Toisaalta opettaja on tehnyt joskus listan niistä maneereista, mitä lukion kuvataidetunneilla ei saa enää tehdä.

*Jaa oon mä joskus laatinut sellasen listan, listan puolittain leikilläni, että mitä ei saa tehdä, mikä mun mielestä pitäis oikeastaan taas tehdä, että tota aurinkoa ei saa tehdä sinne kuvan yläreunaan semmosena tänne näin nurkkaan näin. Ei tehdä, että se on niin kuin ala-astejuttuja eikä tehdä tota jäätelötötteröä, auringonlaskua ja sitä auringonkiloa eikä tehdä tota tälläisiä jotain niin kuin oikein tyypillisiä karmeita maneereja niin joskus oon käynyt läpi, että ne on niin kuin jo nähty, että nyt ei tehdä näistä mitään vaan sun pitää tehdä joku oma, oma ratkasu. Mutta tota nekin on, tulee enemmän yläasteella kuin lukiossa.*

Sekä oppilailla että opettajilla on tiedostettuja ja tiedostamattomia normeja siitä, mitä kuvataidetunnilla saa tehdä. Kuvataidetunnit pidetään julkisessa koulutilassa, jossa vallitsevat kouluyhteisön säännöt ja sosiaaliset rajoitukset. Koulun ideaalina on tarjota nuorille kasvuun vakaita ja perusturvallisia arvoja. Tämä ideaali voi kuitenkin olla törmäyskurssilla taidemaailman, uutiskuvastojen, populaarikulttuurin ja eri medioiden tarjoamien kuvastojen kanssa. Kouluopetuksessa tulisi kuitenkin antaa oppilaille välineitä käsitellä kuvakulttuurin moninaisuutta. Tässä vaaditaankin opettajalta herkkyyttä tunnistaa nuorten kykyä käsitellä kuvia ja kuvataideopettaja joutuu tekemään päätöksiä siitä, millaisia kuvallisia keskustelunavauksia hän tuo tunneille. (Koivurova 2010, 20 - 21.)

Taidekirjojen kuvat ovat haastateltavan mielestä lukioikäisille sopivaa katsottavaa ja tarvittaessa niistä voidaan keskustella.

Opetussuunnitelmaa opettaja ei koe rajoittavana, sillä opetussuunnitelma on niin laaja, ettei siitä pysty toteuttamaan kaikkea vaan opettaja voi valita itselleen parhaimman tavan toteuttaa suunnitelmaa.

Jokainen opettaja, myös kuvataideopettaja, joutuu ponnistelemaan oman taide- ja kasvatuseränsä, muuttuvan maailman, koulumaailman sekä kotikasvatuksen arvojen

ristitulella. Vaikka kuvataideopettaja on suhteellisen vapaa tekemään yksilöllisiäkin opetussuunnitelmia, on kouluopetuksen vapaus rajoittuneempaa kuin muun maailman vapaus. Opetussuunnitelman tavoitteet, arviointikriteerit, koulumoraali, järjestyssäännöt sekä rajallinen aika vaikuttavat opetustuntien sisältöihin. Kuvataideopettajan valinnat vaikuttavat siihen, millaiseen visuaaliseen maailmaan oppilaat pääsevät tutustumaan. (Kiil 2009, 52 - 53.)

### 7.3 Oppilaiden näkökulma

Aluksi pyysin oppilaita jakautumaan ryhmiin ja tämän jälkeen kerroin heille tehtävänannon. Pienemmän ryhmän oppilaat muodostivat neljä ryhmää ja isomman ryhmän oppilaista muodostui kahdeksan ryhmää. Pienryhmissä oli kussakin 2-3 oppilasta. Kaiken kaikkiaan pienryhmiä muodostui 12 kappaletta.

En halunnut ohjata oppilaiden ajatuksia mihinkään suuntaan vaan kerroin yksinkertaisesti ilman alustusta tai selityksiä, että haluan heidän kuvaavan sitä, *missä kulkee kuvataidetuon rajat*. Heijastin kysymyksen vielä kaikkien näkyville dokumenttikameralla.

Pyysin oppilaita miettimään hetken aikaa kysymystä ryhmän jäsenten kesken ja ottamaan tämän jälkeen aiheesta kuvan. Kuvauspaikan oppilaat saivat päättää itse.

Kun ryhmä oli ottanut kuvan, pyysin heitä vielä vastaamaan kirjallisesti muutama kysymykseen:

- 1) Miksi otitte tämän kuvan?
- 2) Mitä haluatte sanoa kuvalla?
- 3) Miten kuvistunnin rajat näkyvät kuvassa?

Vastaukset keräsin A4 kokoiselle paperille, jolle oppilaat kirjoittivat selityksensä käsin. Halusin kuulla oppilaiden tulkintoja ottamistaan kuvista, sillä kuvien tulkinnassa ei välttämättä ole oleellista se, kuinka niitä tulkitsee vaan dialogi, joka kuvasta syntyneiden tulkintojen välillä kehittyy (Seppänen 2001, 198). Valokuvat keräsin sähköpostiini, jonne oppilaat lähettivät ne puhelimillaan.

Lopuksi yritin viritellä aiheesta keskustelua, sillä olisin halunnut oppilaiden vielä omin sanoin kertovan ottamistaan kuvista ja siitä, miten ne kuvaavat aihetta. Keskustelu ei kuitenkaan ottanut

tulta alleen vaan kukin ryhmä luki omasta paperistaan vain sen, mitä oli siihen kirjoittanut, mutta ei ollut halukas avaamaan ajatuksiaan enempää.

Sepän (2012, 22,141) mukaan katsoja tulkitsee kuvia oman kulttuurisen oppimisprosessinsa kautta ja yksilöllinen kokemismaailma vaikuttaa kuvien tulkintaan. Oppilaiden ottamien valokuvien tulkinnassa minäkin olen käyttänyt hyväkseni aiempaa taustaani. Olen aikaisemmalta koulutukseltani kuvataiteilija ja näin ollen olen ollut paljon tekemisissä erilaisten kuvien kanssa sekä niiden tekijänä että niiden katsojana ja tulkitsijana. Oppilaiden ottamien valokuvien analysoinnissa käytän hyväksi tätä kuvataiteilijan taustaani ja kuvien analysointi perustuu pitkälti subjektiiviseen tulkintaani oppilaiden omien kirjallisten selitysten lisäksi.

Olen jakanut oppilaiden kuvat niiden teemojen mukaan neljään eri ryhmään.

#### Hyvä ja huono maku, ajatusten ja mielipiteiden herättelijä, tunteiden tulkki

Valokuvassa etualalla poika kurkistaa oven takaa ja ovesta lukee wc. Kuvassa näkyy lisäksi pätkä käytävää sekä kaksi muuta ovea, lasiovi sekä ovi, jossa lukee wc henkilökunta. Harmaa ja okra käyvät vuoropuhelua. Käytävän seinä ja katto ovat okran väriset, lattia ja ovet harmaita. Oven takaa kurkkaavalla pojalla on harmaa paita ja okra tukka. Ainoastaan lasiovien yläpuolella oleva vihreä valo/kyltti rikkoo harmaan ja okran vuoropuhelun.

Ryhmä kertoo kuvasta seuraavaa:

*Meidän ryhmämme kuvasi kiusallista tilannetta, joka asettaa rajat hyvän ja huonon maun välille kuvaamataiteessa. Kuvasimme tätä, koska se lukeutuu yhteen muista tavoista, kuvataiteen ohella, purkaa paineita ja samalla se esittää monia eri mielipiteitä/ajatuksia katsojassa niin kuin kuvataiteessa kuuluu.*

Ryhmän oppilaat kokevat kuvataiteen tehtäväksi toimia ajatusten ja mielipiteiden ilmentäjänä sekä herättävän keskustelua hyvän ja huonon maun välillä. Kuvataiteen avulla voi purkaa myös tunteitaan. Itselleni jää tässä kohtaa epäselväksi, mitä he tarkoittavat sillä, että kuvasivat tilannetta, koska se on yksi tapa purkaa paineita. Kokeeko oppilas wc:ssä käynnin tuntien lomassa tai aikana tuovan hetkellisen hengähdystauon, oman ajan, oppituntien säätelemään arkeen? Vai ovatko kuvataidetunnit heidän mielestään vastaavanlainen hengähdystauko teoreettisempien aineiden lomassa? Vai kokevatko ryhmän oppilaat, että tilanteena wc:n ovesta kurkkiva poika kyseenalaistaa

koulun moraalisia käytänteitä? Wc:n ovi toimii ikään kuin symbolina ”hyvälle ja huonolle maulle”. Ovi voi kätkeä taakseen kaiken sen, mitä lukioikäiset ovat oppineet pitämään huonona makuna. Hyvä maku puolestaan on oven ”julkisella” käytävän puolella.

### Aika ja ovet

Kellosta kuvan ottaneen ryhmän oppilaat ovat sitä mieltä, että kuvataidetunnin rajat ovat kellon ajasta riippuvaisia. Tunnit alkavat ja päättyvät tiettyyn aikaan ja tuntien aikana kuvataidetta on kaikkialla. Aika siis rajoittaa tai mahdollistaa kuvataiteen tekemisen.

Suuri osa ryhmistä (6 kpl) kuvasi, joko kuvataideluokan ovea tai kuvataidesiipeen johtavaa käytävän ovea.

Eräs ryhmä määritteli ottamaansa kuvaa seuraavasti: ”Kuvasimme D-siiven ovea. Sen takana sijaitsee koulun kuvisluokat, johon kuvaamataito lähinnä keskittyy koulussamme.” Toinen ryhmä kertoi kuvastaan näin: ”Kuvassa on kuvataideluokan ovi. Jos siitä astuu ulos ei ole kuviksen tunnilla eli siinä menee kuvataidetunnin rajat.”

Ovet sulkevat ja yhdistävät. Opettajalla on avain luokkahuoneen oveen ja avaamalla tai sulkemalla oven hän hallitsee luokkahuonetta. Oppitunti alkaa, kun opettaja avaa oven ja välitunnin ajaksi ovi taas suljetaan. Oppilaalle luokkahuone ei ole avoin tila. (Laine 1997, 56 - 57.) Sekä kelloa kuvanneen ryhmän (Kuva 3) että ovia kuvanneiden ryhmien oppilaat (Kuva 4) kokevat yksiselitteisesti kuvataiteen rajoittuvan sille määriteltyyn aikaan ja paikkaan kouluinstituution sisällä. Kuvataiteen oppitunnin aikana oppilaat saattavat kokea, että kuvataidetta on kaikkialla, mutta tunnin päättyessä ja oven sulkeuduttua taiteen tekeminen unohtuu. Kuvataide on yksi oppitunti muiden oppituntien joukossa.



**Kuva 3. Ryhmä 6**



**Kuva 4. Ryhmä 3**

## Taivas rajana

Kahdessa ryhmässä oppilaat ovat sitä mieltä, että kuvataidetunnilla melkein mikä tahansa on mahdollista. Molempien ryhmien kuvassa on ikkuna, josta avautuu näkymä sisältä ulos.

Ryhmät perustelevat valintojaan seuraavilla tavalla:

*Otimme valokuvan lukiomme ikkunasta, missä näkyy taivas. Otimme kuvan siitä koska tehtävänanto oli ottaa sellainen kuva, mikä kuvastaisi kuvataidetunnin rajoja ja taivas on mielestämme osuva vertauskuva tähän. Taivas on vapautta ja täynnä uusia ja tuttuja asioita. Kuvataidetunnin rajat ovat mielestämme lähes rajattomat, paperille voi luoda mitä tahansa. (Kuva 5)*

*Kuvataiteen tunti on ihan mitä ihmisen mieli haluaa kehittää.*

Vaikka molemmissa kuvissa onkin kuvattu ikkunasta ulos avautuvaa maisemaa sekä taivasta, rajaa ikkunalasi samanaikaisesti sisä- ja ulkotilan toisistaan. Periaatteessa vain taivas on rajana, mutta kuitenkin ikkunat rajoittavat ajatusten lentoa. Kuvista jää mieleen unelmoiva ja haaveileva tunnelma. Tuolla jossakin on jotain, mikä jää vielä arvoitukseksi.

Ainakin toisessa ryhmässä oppilaat kokevat, että kuvataidetta tehdään pääasiassa paperille. Standardikokoisten paperien koko ja muoto määrittävät näin ollen niille syntyviä teoksia ja harjoitustöitä. Erilaiset tekniikat kuitenkin mahdollistavat kuvataiteen monipuolisen tekemisen ja havainnointijaksoni aikana oppilaat muovasivat muun muassa savesta ihmistorsoja. Oppilaiden mielikuvasta huolimatta kuvataiteen tunneilla käytetään erilaisia tekniikoita. Onko paperille tekeminen oppilaille kuitenkin se tutuin tekemisen muoto? Ehkä oppilaat kokevat, että paperilla he pystyvät ilmentämään ajatuksiaan monipuolisemmin kuin vieraammilla tekniikoilla.

Kuvataidetunnilla oppilaan tila ei ole niin intiimi kuin useimmilla muilla tunneilla. Oppilas on osa sosiaalista yhteisöä eikä koskaan täysin vapaa kuvittelevaan. (Koivurova 2010, 84, 111.)



Kuva 5. Ryhmä 5

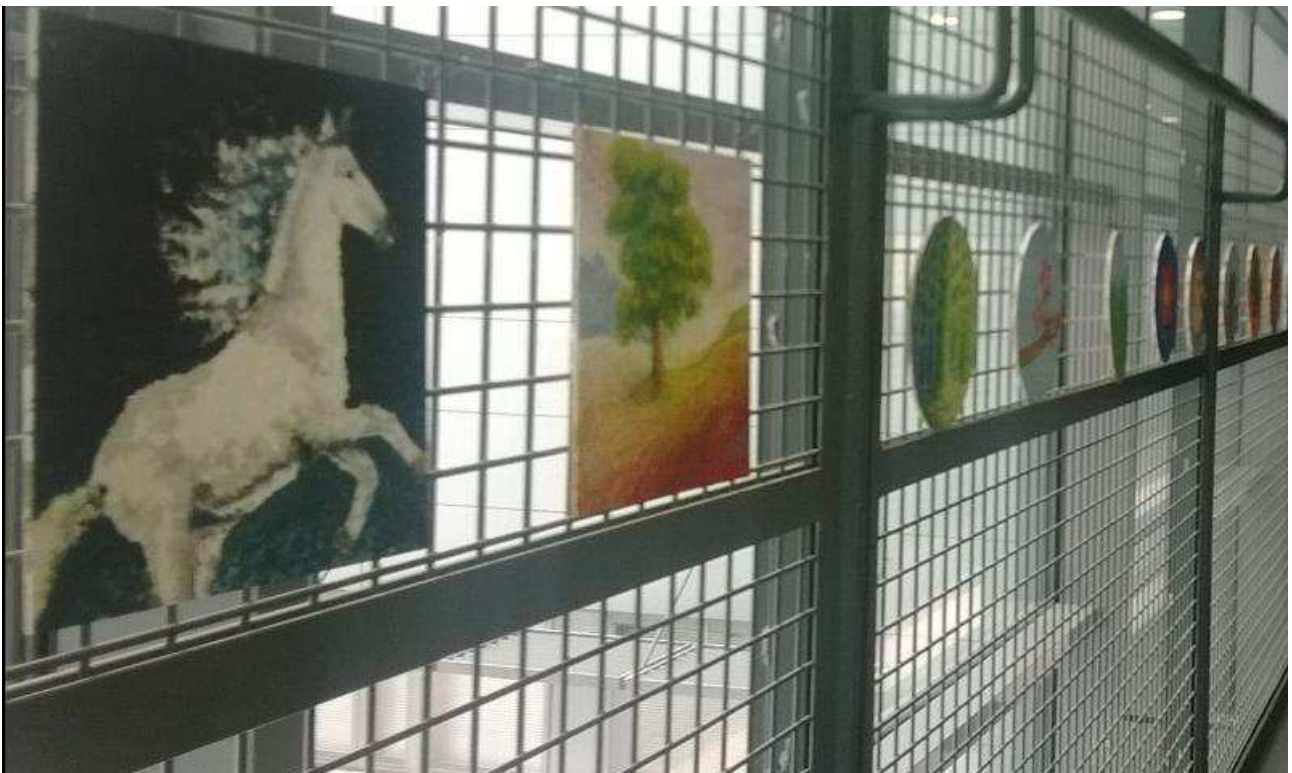


## Tekniikat

Kuvataiteen opetuksessa kiinnitetään huomiota erilaisiin kuvan tekemiseen liittyviin sääntöihin ja tekniikkaan kuten sommitteluun, värioppiin ja perspektiiviin.

Eräs ryhmä on ottanut valokuvan luokan seinällä olevasta väriympyrästä. Ryhmän oppilaat ovat sitä mieltä, että väriympyrä on oleellinen osa kuvataidetta, koska kuvataiteessa käytetään värejä.

Värien käyttöä harjoitellaan kuvataidetunneilla. Värien sekoittaminen tulee oppilaille tutuksi jo peruskoulun alaluokilla ja sitä harjoitellaan vielä myöhemminkin. Maalaamisen harjoittelu on yksi osa kuvataiteen opetusta. Ovatko väriympyrästä kuvan ottaneet oppilaat ajatelleet, että kuvataidetunnit ovat pääasiassa vain värien kanssa työskentelyä? Kokevatko he, että tunneilla ei tehdä muuta kuin maalata? Vai ovatko he mahdollisesti ajatelleet, että värien kanssa työskentely rajoittaa heidän tekemistään? Värien sekoittaminen koetaan hankalaksi ja tunneilla aika kuluu teknisten asioiden parissa kamppaillessa. Omissa töissään sisältö jää teknisen suorittamisen jalkoihin.



**Kuva 6. Ryhmä 4**



Eräällä toisella ryhmällä on kuvattuna koulun käytävässä ikkunan edessä olevaan ritilään kiinnitettyjä oppilaiden tekemiä maalauksia. (Kuva 6) Itselleni kuvasta tulee hyvin rajoittunut ja säntillinen mielikuva.

Ryhmä puolestaan kuvailee kuvavalintaansa seuraavasti: ”Kuvasimme näytillä olevia taideteoksia, jotka olivat aseteltu riviin. Taideteoksissa on ”kuvataiteen rajat” eli laidasta laitaa teoksia eri aiheista ja eri tekniikoilla tehty. Lisäksi kaide rajaa kuvaa hienosti.” Tämä ryhmä on ottanut huomioon valokuvaa ottaessaan yhden kuvataiteeseen liittyvän peruskäsitteen eli sommittelun. Valokuvaa ei ole vain räpsäisty vaan he ovat tiedostaen kiinnittäneet huomiota kuvan sommitellullisiin seikkoihin. Oppilaat ilmeisesti kokevat, että kuvataidetunneilla tekniikat ja aiheet luovat mahdollisuuksia ennemminkin kuin rajoittavat työskentelyä.

## 8 LOPUKSI

Tutkimuksessani halusin selvittää, mitkä asiat määrittävät toimintaa kuvataidetunnilla ja miten oppilaat ja opettaja kokevat kuvataidetunnit. Aihetta lähestyin kolmesta eri näkökulmasta käsin eli oppilaan, opettajan ja tutkijan eli omien havaintojeni kautta.

Tutkimuksessa esiin nousseet teemat noudattivat pääasiassa ennakkoon olettamiani kuvataidetuntien toimintaan vaikuttavia asioita. Suhtautuminen kyseisiin teemoihin saattoi vaihdella sen mukaan, oliko kokijana oppilas vai opettaja. Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset ja niiden pohjalta esiin nousseet neljä aihealuetta siitä, mitkä seikat määrittävät ja luovat omalta osaltaan rajoituksia kuvataidetuntien toimintaan.

### 8.1 Tutkimustulokset

#### *1. Aika*

Oppilaat kokivat kuvataidetuntien rajoittuvan tiettyyn aikaan lukujärjestyksestä. Kuvataiteen koettiin olevan yksi oppiaine muiden lukiossa opetettavien aineiden joukossa. Toisaalta oppilaat myös kokivat, että kuvataiteen tunnit mahdollistavat kuvataiteen tekemisen, vaikka tekemistä ei tuntien ulkopuolella koettaisikaan omakohtaiseksi.

Opettaja puolestaan kokee ajan rajallisuuden siinä, että käytettävissä olevat tunnit pitäisi pystyä hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. Kuvataiteen peruskurssilla pitäisi pystyä antamaan oppilaille laaja ja perusteellinen käsitys kuvataiteen kentästä ja samalla herätellä heidän mielenkiintoaan kuvataidetta kohtaan. Aikaa tähän on käytettävissä kuitenkin rajoitetusti.

## *2. Tila ja arkkitehtuuri*

Kuvataideluokan suunnittelussa pitäisi kiinnittää huomiota kuvataiteen opetuksen erityisiin vaatimuksiin. Työskentelytilassa pitäisi pystyä käsittelemään, säilyttämään ja huoltamaan erilaisia välineitä ja materiaaleja. Ahdas tila rajoittaa mahdollisuuksia.

Tutkimukseni kohteena olleen lukion kuvataideluokka ei täytä näitä kaikkia vaatimuksia ja varsinkin isompien ryhmien kohdalla tila tuntuu ahtaalta. Työskentelyn pitää kuitenkin tapahtua luokassa, sillä oppilaita ei voi ohjata työskentelemään esimerkiksi käytävälle palomääräysten takia.

Oppilaat eivät tuoneet vastauksissaan esille tilan ahtautta, mutta kokivat, että kuvataidetunnit rajoittuvat luokkahuoneeseen. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että luokkahuoneen ovi määrittelee sen, missä kuvataidetta tehdään tai ei tehdä.

Muutama oppilas oli kuitenkin toista mieltä tilan käytöstä. Heidän mielestään kuvataiteen tekemisessä vain taivas toimii rajana. Kuvataidetunnit eivät siis rajoitu neljän seinän sisälle vaan ovat täynnä mahdollisuuksia ja vapautta, vaikka fyysinen tekeminen sijoittuukin pääasiassa luokkaan.

## *3. Oppilastuntemus*

Oppilaiden lähtötasot ovat hyvin erilaisia, sillä osalla kuvataiteen opetusta on ollut viimeksi seitsemännellä luokalla ja osalla harrastuneisuutta on puolestaan huomattavasti enemmän. Isossa ryhmässä eriyttäminen voi olla hankalaa, sillä opettajalla ei ole yhtä oppilasta kohden kovin paljon aikaa käytettävissään.

Kuvataiteen peruskursseja on lukuvuoden aikana monta ja oppilaita näillä kursseilla paljon. Oppilastuntemus jää heikoksi, sillä opettaja ei ehdi kurssien aikana tutustumaan kunnolla oppilaisiinsa. Kaikki oppilaat eivät myöskään ole aina tunneilla paikalla vaan saattavat suorittaa osan tehtävistä itsenäisesti.

Lukiossa ryhmät vaihtuvat ja niiden kokoonpano muuttuu aineesta toiseen. Tämä näkyy myös kuvataidetunneilla. Oppilaat eivät välttämättä tunne toisiaan kovin hyvin ja ovat toisilleen vieraita. Osa oppilaista tuntuu istuvan jokaisella kuvataidetunnilla omissa oloissa itsekseen eikä ota

kontaktia muihin oppilaisiin. Osa oppilaista taas tuntuu olevan tutummassa seurassa ja keskustelee vieruskaverin tai vieruskavereiden kanssa.

#### *4. Normit ja säännöt*

Oppilaiden vastauksissa nousi esille kuvataidetuntien mahdollisuudet ajatusten ja mielipiteiden herättelijänä. Kuvataiteena avulla voi purkaa ajatuksiaan ja sen kautta käydään keskustelua hyvän ja huonon maun rajoista.

Kuvataiteen opettaja kokee iän ja kokemuksen vaikuttaneen opetustyyliinsä. Kokemuksen myötä hän on tullut avarakatseisemmaksi. Opettajan omat rajat eivät ole enää niin voimakkaasti läsnä kuin uran alkuaikoina. Lukiossa voi myös olla rennompaa kuin peruskoulussa. Tästä huolimatta liittyy lukion kuvataidetunteihinkin joitain sääntöjä. Nämä säännöt koskevat lähinnä kuvien aiheita. Tietynlaiset kuvien aiheisiin liittyvät maneerit eivät ole hyväksytyjä vaan oppilaiden tulisi kehittää omaa kuvallista ilmaisuaan eikä tyytyä valmiisiin ratkaisuihin.

Taidekuvasto puolestaan on lukioikäisten kanssa lähestulkoon rajattomasti käytössä. Esimerkiksi taidekirjojen kuvissa ei ole tabuaiheita vaan arkaluontoisia kuvia voidaan lähestyä keskustelun kautta.

Kuvan tekemiseen liittyvät säännöt ovat myös läsnä kuvataidetunnilla. Luokan seinillä on esimerkiksi erilaisia värien käyttöön ja ihmisen anatomiaan liittyviä ohjeita. Kuvien tekemisessä käytetään erilaisia tekniikoita, jotka yhtä aikaa sekä mahdollistavat että rajaavat oppilaiden työskentelyä. Monipuolinen ja hyvä tekniikoiden hallinta mahdollistaa kuvallisen itseilmaisun, mutta samaan aikaan erilaisten tekniikoiden käyttö voi myös rajoittaa kuvan tekemistä, jos käytettävissä oleva tekniikka ei ole oppilaalle tuttu.

## 8.2 Johtopäätökset

Lukion kuvataiteen peruskurssi on täynnä mahdollisuuksia. Kuvataiteen opettajan kontolle jää se, miten hän lähtee opetussuunnitelmaa toteuttamaan. Mahdollisuuksia on paljon ja käytettävissä olevaa aikaa rajoitetusti. Lukion opetussuunnitelmassa kuvataideopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi

on määritelty se, että oppilas ymmärtää taiteen merkityksen niin omassa elämässään kuin yhteiskunnassakin. Tähän tavoitteeseen pyritään sillä, että omaa ja muiden kuvallista kulttuuria opitaan tulkitsemaan, arvostamaan sekä arvottamaan ja opetuksessa tuetaan mielikuvituksen, luovan ajattelun ja assosiaatiokyvyn kehittymistä (Lukion opetussuunnitelma 2003, 200).

Lukiossa suoritettavan, monelle ainoaksi kuvataiteen kurssiksi jäävän, peruskurssin eli Minä, kuva ja kulttuuri –kurssin tavoitteisiin on opetussuunnitelmassa kirjattu seuraavaa:

*Minä, kuva ja kulttuuri (KUI), tavoitteet:*

*oppii tarkastelemaan visuaalisen kulttuurin ilmiöitä kriittisesti ja tulkitsemaan niiden sisältöjä, muotoja ja merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan kannalta sekä soveltamaan oppimaansa omassa työskentelyssään*

*...ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään ja yhteiskunnassa. (Lukion opetussuunnitelma 2003, 201.)*

Lukiossa oppilaiden tulisi siis ymmärtää kuvataiteen mahdollisuudet sekä omakohtaisesti että yhteiskunnan kannalta. Kuvataide voi olla keino jäsentää kasvavan nuoren kuvaa itsestään ja suhteestaan ympäröivään maailmaan. Kuvataiteen avulla voidaan kritisoida ja tuoda julki mielipiteitä yhteiskunnasta. Kuvataide voi toimia tunteiden tulkkina ja mielipiteiden herättelijänä. Se voi olla hyvin henkilökohtaista tai suunnattu suurille massoille. Tässä on paljon tavoitteita yhdelle muutaman viikon mittaiselle kurssille, jossa oppilaiden lähtötasot ovat hyvin erilaisia.

Tutkimuksen perusteella osa oppilaista tuntui käsittäneen kuvataiteen mahdollisuudet ja ymmärtävän sen vaikutuksen yhteiskunnassa. Osalle oppilaista kuvataiteen tunnit taas tuntuivat olevan vain yksi oppiaine muiden oppiaineiden joukossa. Tunneilla tehdään se, mitä opettaja vaatii, mutta kokonaisvaltaisen suhteen luominen kuvataiteeseen jää saavuttamatta ainakin tässä vaiheessa. Kun tunti loppuu, jää kuvataide luokan oven sisäpuolelle odottamaan seuraavaa kertaa.

Kuvataidetunneilla olisi parhaimmillaan mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden sekä sosiaaliseen että luovaan kehitykseen. Kuvataidetunti mahdollistaisi ajatusten vaihdon sekä kuvien kautta että sanallisesti. Oppilaat voisivat keksiä ratkaisuja ongelmiin yhdessä ja jalostaa ajatuksiaan eteenpäin. Tutkimukseni havainnointijakson aikana oppilaat keskittyivät pääasiassa kukin oman tehtävänsä tekemiseen ja saattoivat kysyä välillä apua opettajalta. Vertaisoppiminen oppilaiden välillä jäi vähäiseksi. Oppilaat eivät ilmeisestikään tunteneet toisiaan hyvin, sillä lukion kurssimuotoisuuden takia kiinteitä ryhmiä ei välttämättä pääse muodostumaan. Oppilaat keskustelivat toistensa kanssa

melko vähän ja monet keskittyivät seurustelemaan hiljaisina hetkinä puhelimensa kanssa. Oppilaat olivat hyvin hiljaisia silloinkin, kun opettaja yritti viritellä keskustelua jostakin aiheesta.

Tilanne olisi voinut olla toisenlainen, jos nuoret olisivat tunteneet toisensa paremmin. Nyt oppimistilanteet jäivät vaisuiksi ja keskustelutilanteet eivät olleet niin hedelmällisiä kuin ne olisivat voineet olla. Pienemmässä ryhmässä ilmapiiri oli vapautuneempi kuin isommassa ryhmässä.

Anniina Koivurova (2010, 297) kuvailee oman tutkimuksena pohjalta ideaalista kuvataidetuntia, joka hänen mukaansa on turvallinen ja jossa oppilasta ympäröi luotettava yhteisö.

*Tällöin luovuuden edellytys, psykologinen turvallisuus, oppilaan ihmisarvon hyväksyminen, arvostelusta vapaa ilmapiiri ja empaattisuus toteutuvat.*

Luovuus on oleellinen osa kuvataidetta, sillä taidetta syntyy oivallusten ja uusien ajatusten kautta. Luovuudesta on hyötyä myös muualla kuin taiteen kentällä, sillä innovatiivisuus perustuu luovuudelle. Tuttujen ihmisten keskellä luovuus pääsee kukoistamaan eri tavalla kuin vieraiden ympäröimänä. Turvalliseksi koetussa ympäristössä rajat ovat kauempana kuin turvattomammaksi koetussa ympäristössä.

Kuvataidetunnilla vaikuttavat oppilaan omaksumat normit, eettiset ja esteettiset käsitykset sekä sosiaaliset suhteet (Koivurova 2010, 287). Koulun aikataulut ja opetussuunnitelmat määrittävät sen, että oppilas on tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. Oppilaiden sosiaalinen tila muotoutuu puitteissa, johon vaikuttavat koulun säännöt, kuri, numeroarvostelu sekä oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. (Tolonen 2002, 14.) Opetussuunnitelmat, piilo-opetussuunnitelmat, tilan arkkitehtuuri, käytettävissä oleva aika ja materiaali luovat jonkinlaisia rajoja tunneille, mutta vielä suurempi vaikutus lienee sosiaalisilla suhteilla ja sillä, kuinka turvalliseksi oppilaat kokevat ympäristönsä.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkokysymykset

Etnologisen kenttätöön aikana jää aina jokin asia kysymättä tai kiinnostava tilanne havainnoimatta. Kenttätöitä ei voi koskaan tehdä täydellisesti ja tyhjentävästi. (Fingerroos & Jouhki 2014, 102.) Näin kävi myös omassa tutkimuksessani, sillä analyysivaihetta tehdessäni nousi esiin kysymyksiä ja ajatuksia, joita en ollut välttämättä miettinyt empiiristä aineistoa kerätessäni. Koska tein analysointivaihetta puolisen vuotta sen jälkeen kun olin kerännyt aineistoa, ei lisäkysymysten

esittäminen ollut enää mahdollista, sillä havainnoimani tilanne oli jo jäänyt taakse ja jatkoin analysointia käsissäni olevan materiaalin pohjalta.

Etnografiseksi tutkimukseksi havainnointijaksonei kuvataidetunneilla oli melko lyhyt, mutta uskon kuitenkin saaneeni kiinni tunneilla vallitsevasta ilmapiiristä. Tutkimalla aihetta kolmesta eri näkökulmasta käsin sain laajuutta ja pohjaa tutkimaani aiheeseen. Havainnointijaksonei oli yksi näkökulma aiheeseen. Opettajan haastattelulla sain toisen näkökulman ja oppilaille teetättämäni tehtävän avulla kolmannen näkökulman tutkimukseeni. Näin pääsin käsittelemään tutkimaani aihetta useammasta eri kulmasta, mikä on etnografiselle tutkimukselle tyypillistä.

Vaikka tutkimukseni kohdistui vain yhden koulun, yhden kuvataideopettajan kahden ryhmän tunneille, uskon saaneeni tutkimukseni kannalta oleellista tietoa tutkimuskysymyksiini. En usko, että tutkimustulokset olisivat muuttuneet oleellisesti, vaikka tutkimusaineisto olisikin kerätty suuremmasta tutkimusjoukosta.

Tutkittavan ilmiön kuvaaminen on usein tärkeä osa etnografista tutkimusta, mutta ollakseen tutkimusta etnografia ei voi olla pelkkää kuvausta vaan sen on oltava myös analyysia ja tulkintaa. Keskeiset teoreettiset käsitteet auttavat avaamaan aineiston merkityksiä. (Huttunen 2010, 48.) Tutkimuksessani olen yrittänytkin kuvauksen ohella myös analysoida ja tulkita keräämääni aineistoa monipuolisesti sekä avannut keskeisimpiä teoreettisia käsitteitä.

Erinäiset asiat jäivät vielä mietityttämään mieltäni ja niiden pohjalta olisi kiinnostava jatkaa tutkimuksen tekemistä. Olisi esimerkiksi kiinnostavaa tietää, mikä on oppilaiden mielestä hyvää ja huonoa makua. Entä millaisia kokemuksia nuorilla on muiden aineiden tunneista? Kuinka merkitykselliseksi nuoret kokevat kuvataiteen opetuksen koulussa verrattuna muiden aineiden tunteihin. Kokevatko nuoret kuvataiteen opetuksen tarpeelliseksi osaksi kehitystään? Myös opettajien sosiaalistumisprosessi omaan ammattiinsa olisi mielenkiintoista tutkittavaa.

# LÄHTEET

Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Yliopistopaino 2002.

Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Suom. Kämäräinen, P., Neste, M., Rostila, I., Aaltonen, R., Auvinen, J., Kirvesoja A-L. & Nieminen H. Jyväskylä: Gummerus Oy 1987.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttätö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. toim. 2014. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 79 - 108.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. toim. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41 - 64.

Gordon, T. & Lahelma, E. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. toim. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17 - 39.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.



Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa toim. Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124 - 143.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/2007. Tutki ja kirjoita. 13. uusittu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa Pitkänen P. toim. 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. toim. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39 - 63.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. toim. 2014. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7 - 31.

Kankkunen, T. 2004. Tytöt, pojat ja ”erojen leikki”. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.

Kiil, K. 2009. Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Koivurova, A. 2010. Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa. Tampere: Juvenes Print

KvaliMOTV. Verkkolähde. <[http://www.fsd.uta.fi/metodimaopetus/kvali/L5\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/metodimaopetus/kvali/L5_3.html) (luettu 14.8.2014)

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. toim. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9 - 14.

Lukion opetussuunnitelma 2003. Opetushallitus.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorten netti. Verkkolähde.

<[http://www.mll.fi/nuortennetti/koulu\\_ja\\_ty/oikeudet-ja-velvollisuudet/oikeudet-ian-mukaan/](http://www.mll.fi/nuortennetti/koulu_ja_ty/oikeudet-ja-velvollisuudet/oikeudet-ian-mukaan/)  
(luettu 28.10.2014)

Määttä, K. 2001. Kuvaamataidon opettajuuden olemus. Teoksessa Määttä, K. toim. 2001. Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 1 - 13.

Nissi, K. 2014. Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentältä. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. toim. 2014. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 333 - 361.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Oy Kotkan kirjapaino Ab.

Paju, E. 2009. Kamera, kenttä ja etnografinen tieto. Visuaalisen etnografian annista aineistontuotannolle. Sosiologia 46, 210 - 223.

Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia ylästeen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Yliopistopaino.

Pink, S. 2002. Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research. London: Sage Publications.

Pitkänen, P. 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. toim. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64 - 89.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. toim. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9 - 21.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. toim. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424 - 431.

Saarniaho, R. 2005. Otavan opisto. Verkkolähde.

<[http://opinnot.internetix.fi/fi/muikku2materiaalit/lukio/ps/ps1/4\\_yksilo\\_\\_ryhmat\\_ja\\_yhteiso/03a\\_sosialisaatio](http://opinnot.internetix.fi/fi/muikku2materiaalit/lukio/ps/ps1/4_yksilo__ryhmat_ja_yhteiso/03a_sosialisaatio) (luettu 15.10.2014)

Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. toim. 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 166 - 179.

Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Juva: WS Bookwell Oy.

Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen, J. 2001/2011. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. 8. painos.

Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino

Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus. Johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. toim. 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7 - 13.

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Vilkka, H.. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varto, J. 2005. Verkkolähde. <<http://vartolog.blogs.fi/2005/08/12/osallistuminen/> (luettu 17.10.2014)

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus-kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnallinen käsikirja. Verkkolähde. <<http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa6.html> (luettu 15.10.2014.)